



**OLGA MARIA
COUTINHO DE
OLIVEIRA MADANELO**

**Formação Contínua de Professores
dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico:**

(re)qualificação de competências



**OLGA MARIA
COUTINHO DE
OLIVEIRA MADANELO**

**Formação Contínua de Professores
dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico:**

(re)qualificação de competências

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves, Professora Associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Algumas pessoas marcam a nossa vida para sempre,
umas porque nos vão ajudando na construção,
outras porque nos apresentam projectos de sonho
e outras, ainda, porque nos desafiam a construí-los.

À Inês e à Mariana

Ao Paulo

À Professora Doutora Idália Sá-Chaves

o júri

presidente

Doutor José Joaquim Cristino Teixeira Dias
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro

Doutora Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves
Professora Associada da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Doutora Ana Paula Viana Caetano
Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Doutor José Carlos Bravo Nico
Professor Auxiliar da Universidade de Évora

Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

agradecimentos

As palavras ganham um novo sentido quando não se tornam previsíveis. Ganham nova vida quando propõem olhares e despertam perplexidades, quando inquietam o pensamento. E tornam-se sempre insuficientes quando através deles pretendemos dizer o que nos vai na alma. Como agora... Neste espaço de afectos dedicado a todos quantos foram estando, ao longo deste percurso, e ainda estão!

À Professora Doutora Idália Sá-Chaves, eterna impulsionadora de mentes inquietas, com quem temos vindo a (re)descobrir o prazer de pensar com outros olhares, no estar,... no sentir... no agir... no SER! Pela sua (super)visão atenta, humana, responsável, compreensiva e exigente. Pelos riscos, rabiscos e pontos de exclamação com que sabiamente ornamentou este trabalho, permitindo que, através deles, eu me (re)construísse pessoal e profissionalmente. Por tudo o que vem construindo e sendo. Pela capacidade de amar. Pela sua amizade.

À Ana Filipa, com quem partilhei trabalho e preguiça, silêncios e conversas, sorrisos e lágrimas. *Amigas para sempre...*

A todos os elementos da rede de cooperação científica *Novos saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI e novos desafios à formação de professores*, pela partilha de saberes, vivências e amizades.

A todos os pensadores, *habitantes* do corpo teórico desta tese, que, com uma chave mágica abriram o cofre do meu conhecimento, enriquecendo-o através dos seus registos multi e interdiscursivos.

Aos meus alunos, grandes impulsionadores deste caminho.

A todos os colegas professores que colaboraram na fase de recolha de dados através do questionário e sem os quais seria impensável chegar aqui.

Aos colegas Directores dos Centros de Formação, pela partilha do seu tempo e pela colaboração prestada a um elemento, à partida, estranho ao seu grupo de trabalho.

Ao Professor António Moreira, pela amizade e palavras de incentivo que transformaram o pouco em muito e me fizeram sentir uma grandeza, que certamente não tenho, mas que muito contribuíram para que continuasse.

À Professora Doutora Nilza Costa, pelas oportunidades de crescimento pessoal e profissional que me proporcionou, enquanto coordenadora do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didáctica.

Ao colega de Doutoramento Laureano Silveira que partiu sem avisar.

.

agradecimentos

Aos colegas da 1.^a edição do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didáctica, pelo carinho com que me receberam como se fizesse parte do mesmo grupo.

À Celeste e à Angelina, por terem um lugar especial neste percurso.

À Ana Luísa, pela grande ajuda nas traduções.

À Professora Doutora Emília Martins, pela paciência e apoio nos enredos do SPSS.

Ao Dr. José Maria Martins, Director do Centro de Formação Contínua de Professores Castro Daire e Lafões, pela oportunidade que me proporcionou no sentido de poder contribuir para a concretização dos pressupostos deste estudo.

À Manuela, pela amizade e trabalho colaborativo nas lides da Língua Materna, suportando as minhas ausências, bem como as minhas presenças.

À Zira, pela amizade e apoio.

Ao Paulo Silva, pela disponibilidade incondicional com que me tem apresentado.

Aos AMIGOS que me apoiaram nas horas de maior desalento, incentivando a minha capacidade de realização e fazendo-me acreditar que era capaz de chegar aqui. Obrigada por ficarem felizes com as minhas conquistas.

À minha Mãe, pelo incentivo, apoio e espírito de sacrifício.

Ao meu Pai, pelas estrelas que acende só para mim.

Ao Paulo, por resistir à minha presença, tantas vezes ausente.

Às minhas filhas, Inês e Mariana, pelo modo como me aturaram quando eu estava e, sobretudo, pela forma como aceitaram que, muitas vezes, eu não estivesse.

Palavras-chave

Formação contínua de professores; Desenvolvimento humano; Complexidade; Novos saberes básicos; Competências dos professores; Cidadania; Profissionalidade docente.

resumo

Este estudo insere-se na Rede de Cooperação Científica *Novos Saberes Básicos de todos os cidadãos no Século XXI e novos desafios à Formação de Professores*, da Universidade de Aveiro.

Sendo as sociedades entidades dinâmicas no caminho desejável de progresso e de desenvolvimento humano, verifica-se que os sistemas mediadores desse desenvolvimento, tais como a Educação (com os seus sistemas e os seus agentes) não acompanham suficientemente este movimento transformador, observando-se um assinalável desajuste entre as expectativas e as necessidades dos cidadãos e a natureza e o alcance das sociedades educativas.

Este estudo procura identificar, para as sociedades contemporâneas, quais as novas exigências e quais os *novos saberes* dos cidadãos para que possam agir responsavelmente, dando o seu contributo para o desenvolvimento pessoal e social. De forma concomitante, procura também compreender como será possível (re)qualificar as competências dos professores em exercício para que possam operar como transformadores dos seus contextos de trabalho e de vida e, desse modo, se constituam como elementos vitais do mesmo desenvolvimento em todas as dimensões. Trata-se, por isso, de um estudo no **âmbito da formação contínua de professores** que se propõe analisar as representações que estes profissionais têm acerca da sua natureza e da qualidade da oferta actual, bem como dos desenvolvimentos possíveis com vista à sua melhoria e aprofundamento continuados, percebidos como contributo para o sucesso pessoal e educativo dos seus alunos.

Do ponto de vista metodológico, o estudo inscreve-se numa perspectiva metodológica inter-paradigmática, configurando uma abordagem de tipo complexo, que considera indispensável a participação activa do sujeito na construção do conhecimento próprio, bem como o carácter de imprevisibilidade e de recursividade das condições e subsistemas em que tal ocorre. Foram desenvolvidos procedimentos técnicos específicos, numa lógica *mixed-methods*, nomeadamente análise documental, inquirição por questionário e entrevista semi-estruturada. O questionário foi aplicado a uma amostra constituída por 2282 professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, integrados na Carreira Docente, com funções lectivas em 90 agrupamentos verticais dos seis Centros de Área Educativa da DREC. A entrevista foi realizada junto de quatro Directores de Centros de Formação de Associação de Escolas pertencentes à mesma direcção regional, cujas funções de liderança lhes permitem ter uma perspectiva mais global das problemáticas/temáticas inerentes ao estudo. Os documentos complementares

resumo

de análise (legislação, publicações dos Centros de Formação de Associação de Escolas e do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua) constituíram-se, assim, como voz, não pessoalizada, dos organismos oficiais, assumindo-se como terceira fonte da informação recolhida no estudo empírico. Os resultados do estudo podem ler-se em função de três níveis de implicação da formação contínua (conceptual, organizacional e funcional) e segundo as duas incidências já referidas: um olhar dos inquiridos sobre a oferta actual e, também, uma visão prospectiva sobre possíveis contributos para a sua requalificação face a um referencial teórico que procura sintetizar as grandes tendências de desenvolvimento pessoal, social e humano.

Relativamente à caracterização do *modelo* de formação, e relativamente a estudos anteriores mais distanciados no tempo, emergem sinais de mudança nas representações dos professores, que se traduzem sobretudo numa visão diferenciada, na qual se distinguem dois tipos de opinião que, embora com valores percentuais muito próximos, dão ainda maior expressão à opinião negativa relativamente a algumas das características da oferta formativa. Esta constatação parece corroborar os contributos advindos de estudos mais recentes sobre a formação contínua, que salientam uma apreciação mais detalhada e mais precisa das representações dos professores, quer quanto ao próprio modelo, quer ao modo como este responde, ou não, às suas expectativas e necessidades pessoais e profissionais.

Neste estudo os factores de diferenciação nas representações encontram-se relacionados com as variáveis *tempo de serviço*, *nível de escolaridade no qual exercem as suas funções e cargos que desempenham*. Com efeito, os resultados tornam claras as diferenças entre as opiniões manifestadas pelos professores inquiridos e pelos directores dos Centros de Formação entrevistados, tornando evidentes necessidades de formação específicas, que decorrem do perfil de competência dos professores em cada fase da respectiva carreira e das especificidades curriculares próprias de cada ciclo de escolaridade.

Como padrão de homogeneidade constata-se que estas diferenças não se encontram relacionadas com os Centros de Formação aos quais estão vinculados, apresentando-se assim transversais à amostra. Um primeiro sinal dessa mudança surge na motivação intrínseca para a frequência das acções de formação, nos diferentes significados que lhes atribuem em função das necessidades pessoais e profissionais, no seu impacto nas práticas e no seu desenvolvimento pessoal e profissional e, ainda, numa concepção de profissionalidade docente que vai muito para além do simples saber, exigindo competências acrescidas comprometidas com o saber-fazer reflexivo e crítico e, desse modo, mais ajustado às condições incertas de cada contexto, em cada momento e em cada circunstância.

resumo

Um segundo (e preocupante) sinal, tendo como referente o contributo do referencial teórico que sustenta o estudo e a sua lógica de construção de conhecimento, surge na reduzida expressão nas representações dos professores da dimensão *saber-ser*, ou seja, às questões que mais directamente se relacionam com competências de cidadania e com a pessoalidade de professores e alunos na configuração de práticas curriculares mais implicadas com os comportamentos sociais e com um perfil de competência mais qualificado não apenas em termos profissionais e curriculares, mas também pessoais e humanos.

No que se refere à visão prospectiva, a diferenciação que se constata nas representações indicia que o modelo subjacente à oferta formativa actual pode ser melhorado quer do ponto de vista dos princípios que o informam, quer da sua organização, conteúdos e funcionalidade. Assim, e relativamente ao nível organizacional, a maioria dos professores participantes aponta, inequivocamente, para o papel preponderante dos órgãos de gestão intermédia na definição dos objectivos e das modalidades de formação e os directores entrevistados declaram uma perspectiva e uma vontade comuns em contextualizar a oferta nas necessidades dos professores e das escolas associadas, considerando todas as potencialidades das modalidades de formação on-line como novas soluções de gestão e de enriquecimento em termos de conteúdos disponíveis. Do ponto de vista funcional, os resultados apontam para as vantagens de uma maior descentralização da oferta formativa, com maior proximidade aos contextos de trabalho, melhor gestão do tempo de formação e mais elevados índices de implicação dos próprios professores, considerando que as escolas se podem constituir como centros de formação em colaboração estratégica com outras entidades também suas promotoras.

Em síntese, e do ponto de vista conceptual, trata-se de desenvolver o modelo de formação para que possa responder a estes desafios, reconfigurando as finalidades da escola em termos de compromisso com a cidadania responsável e das competências dos professores face a esses mesmos desafios e que pressupõe um conjunto de princípios, já enunciados em outros estudos e aqui corroborados. Princípios, que se traduzem em maior flexibilidade da oferta formativa para responder adequadamente às diferentes necessidades; diversificação e enriquecimento dos conteúdos com abordagem às competências transcurriculares, aos *novos* saberes, às modalidades de formação e a dimensões específicas dos processos reais de ensino e de aprendizagem; à contextualização espacial e temporal das acções e, ainda, à reflexividade *nas* e *sobre* as práticas profissionais e sobre o desenvolvimento humano como processo contínuo e inacabado, cuja matriz é de forma concomitante pessoal, institucional e social.

keywords

Teachers' continuous training; Human development; Complexity; *new basic skills*; Teachers' skills; Citizenship; Teaching professionalism.

abstract

This study is part of a Scientific Cooperation Network *Citizens' new basic skills in the XXI century, new challenges for Teacher Education*, of the University of Aveiro.

Considering that societies are dynamic entities striving for progress and human development, we notice that the systems responsible for mediating that development, such as the Education system (including its subsystems and agents) do not follow/accompany sufficiently this transforming movement; we witness therefore to a remarkable misfit between citizens' expectations and needs, and the nature and reach of the educational societies' actions.

This study aims at identifying citizens' new demands and new skills in contemporary societies, so that they may act responsively, giving their contribution towards the social and personal development. Simultaneously, it aims at understanding how is it possible to (re)qualify teachers' skills, so that they can operate as transforming elements of their working and life contexts and, in this way, become vital elements of the same development in all dimensions. Hence, this is a study developed within the scope of teachers' continuous training, which aims at analysing the representations of these professionals concerning its nature and the quality it presently offers, as well as future developments which foster its continuous improvement and deepening, understood as a contribution towards the educational and personal success of their students.

From the methodological point of view, the study is based in an inter-paradigmatic methodological perspective, a complex approach which considers imperative the active participation of the subject in the construction of his/her own development, as well as the unpredictable and recursive nature of the conditions and subsystems in which it occurs.

According to the principles of mixed-*methods* logic, specific technical procedures were developed, namely documental research, enquiry by questionnaire and a semi-structured interview. The questionnaire was applied to a sample of 2282 teachers from the 2nd and 3rd Cycles of Basic School, who are integrated in the Teaching Career and teach in 90 different school groups of DREC's six Educational Centres.

The interview was made to four Directors of the Training Centres of Schools Association belonging to the same regional direction, whose leadership functions allow them to have a more global perspective on the issues/ under analysis.

abstract

The complementary documents of analysis (legislation, publications of the Training Centres of Schools Association and of the Continuous Training Scientific-Pedagogical Council) were considered as an impersonal voice of the official organisms and were assumed as the third source of the information collected in this empirical study.

The results obtained in this study can be understood by looking into three levels of inferences regarding continuous training (conceptual, organizational and functional) and also according to the two previously referred occurrences: the perspective of the subjects inquired about the training offers they have at their disposal at the moment, and a prospective vision on their possible teaching requalification, built upon a theoretical referential which seeks to make a synthesis of the great trends regarding personal, social and human development.

In relation to the characterization of the educational model, and if we take into account earlier studies on this matter, we notice some evidences of change in teachers' representations, which are confirmed in differentiated perspectives; these can be observed in the expression of two viewpoints which, in spite of the close percentual values obtained, reinforce teachers' negative opinion regarding some of the characteristics of the educational offer. These findings seem to confirm the results obtained in recent studies about continuous training, which highlight the need to attain a more detailed and more precise analysis of teacher's representations, either with regard to the model itself or the way it gives a response (or not) to teachers' personal and professional expectations and needs.

In our study, the differential factors taken into consideration with regard to representations are related such variables as *seniority*, *schooling year in which they teach* and *roles they play*. Indeed, results highlight the differences between the teachers inquired and the directors of the Training Centres interviewed, putting forward specific training needs which derive from teachers' competence profile in each of the career phases and from the curricular specificities characteristic of each school cycle. A second (and worrying) signal, bearing in mind the theoretical framework which underlies the study and its logic of development of knowledge, concerns the minor relevance of teachers' representation about the dimension *knowing to be*, that is, those related to issues such as citizenship and students and teachers' individuality in shaping curricular practices more committed to social behaviours and to a more qualified competence profile, not only in professional and curricular terms, but also in personal and human ones.

Regarding the prospective vision, the different representations observed imply that the model underlying the present training offer may be improved either from the point of view of the principles which fundament it, or in terms of its organization, contents and functionality.

abstract

Thus, and regarding the organizational level, the majority of the teachers who participated in this study clearly refers the important role of the intermediate management bodies in the definition of the training objectives and modalities while the directors interviewed share the same perspective and will of contextualizing the offers in the teachers' needs as well as in the needs of the associated schools, considering all the potentialities of the online training modalities as new management and enrichment solutions in terms of the contents available.

From the functional point of view, results show the advantages of a greater decentralization of the training offer, closer to the working contexts, a better management of the training time and higher indications of teachers' commitment, considering that schools may become training centres in strategic cooperation with other entities, their promoters too.

To sum up, and from the conceptual point of view, we argue for the development of a training model which may give a response to these challenges, by reshaping school purposes in terms of commitment to responsible citizenship and of teachers' competences in relation to these same challenges; this presupposes a set of principles already enunciated in other studies and here confirmed. Principles which highlight a more flexibility in the training offer in order to properly respond to the different needs, diversification and enrichment of the contents by approaching transcurricular competences, to the new knowledge, to the new training modalities and to specific dimensions of the real teaching and learning process; to the time and space contextualization of the actions and to the critical reflexivity *in* and *about* professional practices and about the human development as a continuous and unfinished process, which matrix is simultaneously personal, institutional and social

Lista de Anexos	VIII
Índice das Figuras e dos Quadros	X
Índice dos Gráficos e das Tabelas	XI

INTRODUÇÃO	3
-------------------	----------

Contextualização do estudo	5
A rede de cooperação científica: nova(s) forma(s) de aprender, de investigar e de actuar sobre a realidade	5
Enquadramento e problemática	8
Organização e apresentação	11

PARTE I – Enquadramento teórico-conceptual	15
---	-----------

CAPÍTULO UM	DESAFIOS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI:	16
	<i>outra sociedade, outra educação, outros saberes</i>	

Introdução.....	16
1.1. Uma sociedade globalizada	17
1.1.1. Pensamento complexo e modelização: um percurso alternativo para a compreensão da intervenção no mundo contemporâneo	24
1.2. A Educação: campo social e instrumento de mudança	32
1.3. Novos saberes, outros olhares, grandes desafios	34

CAPÍTULO DOIS	DESAFIOS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI:	51
	<i>outros professores, outra escola</i>	

Introdução	52
2.1. Os Professores como agentes de mudança	52
2.2. O perfil profissional do professor - competências para a mudança	58
2.2.1. O conhecimento profissional dos Professores: uma abordagem ecológica	62
2.3. Outra Escola: uma escola competente, uma escola que (se) aprende	71

CAPÍTULO TRÊS	DESAFIOS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI:	77
	<i>outra formação de professores</i>	

Introdução	78
3.1. O conceito de <i>formação contínua</i>	78

3.2. Formação contínua em Portugal: evolução e perspectivas	82
3.3. Formação centrada na escola: uma abordagem ecológica, um outro caminho possível	93
3.4. Formação e desenvolvimento profissional dos professores na UE: uma reflexão alargada	102
3.4.1. Cenários de acreditação e/ou avaliação dos sistemas de formação contínua de alguns países da UE	107
PARTE II – Do enquadramento metodológico à modelização do estudo	123
CAPÍTULO QUATRO	Abordagem metodológica
	uma relação recursiva entre teoria e método
Introdução	124
4.1. Enquadramento epistemológico: fundamentação	124
• Quanto à identificação e delimitação do objecto de estudo	128
• Quanto ao paradigma de investigação	128
4.2. Instrumentos, técnicas de recolha e de tratamento da informação	130
4.2.1. A inquirição por questionário	132
4.2.1.1. Pré-Questionário: Procedimentos	133
4.2.1.2. Questionário principal	134
4.2.1.3. Descrição das variáveis	141
4.2.1.4. A amostra	142
4.2.2. A entrevista	146
4.2.3. Os documentos em análise	148
4.3. Procedimentos de análise da informação	149
4.3.1. Tratamento estatístico	149
4.3.2. Análise de conteúdo	151
4.3.3. Análise documental	152
PARTE III – Estudo empírico	155
CAPÍTULO CINCO	Apresentação e discussão crítica dos dados
	questionários
Introdução	156
Apresentação dos dados	157
Parte I. Caracterização geral da amostra	157
5.1. Os professores respondentes	157
A. Os Centros de Área Educativa	157
B. Idade, situação profissional, nível de ensino, tempo de serviço e cargo	158
5.2. As suas representações	165
5.2.1. Análise descritiva da informação recolhida	165

Parte II. Contexto escolar da formação contínua de professores	165
A. Projecto Educativo e Plano de Formação da Escola (questão 6).....	165
B. Definição dos objectivos de formação (questão 7).....	184
Parte III. Expectativas e atitudes face à formação contínua dos professores	187
A. Motivações para a selecção das acções de formação disponibilizadas pelos Centros de Formação (questão 8).....	188
B. Necessidades de formação (questão 9).....	190
C. Resultados das acções de formação contínua frequentadas (questão 10).....	195
Parte IV. Caracterização do modelo de formação contínua de professores	210
A. Características do modelo de formação contínua de professores (questão 11)	210
B. Expectativas com vista a uma possível melhoria do modelo de formação contínua de professores (questão 12)	211
• Quanto ao contributo para a reflexão acerca da natureza e qualidade do sistema de formação contínua de professores	216
A. Concepções de formação contínua de professores	216
B. Nível organizacional da formação contínua de professores	221
C. Natureza da formação contínua de professores	225
5.2.2. Análise inferencial da informação recolhida no Questionário (Partes I e II)	235
Parte II. Contexto escolar da formação contínua de professores	237
• Quanto à variável CAE	237
• Quanto à variável idade	239
• Quanto à variável situação profissional	240
• Quanto à variável nível de ensino	241
• Quanto à variável tempo de serviço	242
• Quanto à variável cargo	244
Parte III. Expectativas e atitudes face à formação contínua dos professores	247
A. Motivações para a selecção das acções de formação disponibilizadas pelos Centros de Formação (questão 8).....	247
• Quanto à variável CAE	247
• Quanto à variável idade	248
• Quanto à variável situação profissional	250
• Quanto à variável nível de ensino	250
• Quanto à variável tempo de serviço	251
• Quanto à variável cargo	253
B. Necessidades de formação (questão 9).....	254
• Quanto à variável CAE	254

• Quanto à variável idade	258
• Quanto à variável situação profissional	261
• Quanto à variável nível de ensino	264
• Quanto à variável tempo de serviço	266
• Quanto à variável cargo	270
C. Resultados das acções de formação contínua frequentadas	276
• Quanto à variável CAE	276
• Quanto à variável idade	280
• Quanto à variável situação profissional	283
• Quanto à variável nível de ensino	287
• Quanto à variável tempo de serviço	289
• Quanto à variável cargo	292
CAPÍTULO SEIS	Apresentação e discussão crítica dos dados
	entrevistas
Introdução	302
6.1. Apresentação da informação recolhida	302
6.2. Análise da informação recolhida	304
Bloco A. Papel e estatuto do cargo de director de um CFAE	304
Bloco B. Planificação da formação contínua de professores	310
Bloco C. Plano de formação contínua - processo de elaboração	314
Bloco D. Modelo de formação contínua de professores	320
Bloco E. Formação contínuo de professores – visão prospectiva	325
CAPÍTULO SETE	Análise transversal dos resultados
	entrelaçando conhecimento teórico e conhecimento emergente
Introdução	332
7.1. Percurso investigativo: fundamentos	332
7.2. As questões investigativas e os pressupostos do estudo: respostas possíveis	333
7.2.1. Quanto ao contexto escolar da formação contínua	333
7.2.2. Expectativas e atitudes face à formação contínua de professores	336
7.2.3. <i>A formação contínua na (re)qualificação das competências dos professores</i>	343
PARTE IV – Abrindo caminhos possíveis	353
CAPÍTULO OITO	Considerações finais, limitações do estudo e sugestões
	por um modelo orquestral
Introdução	354
8.1. Considerações finais	354

8.1.1. Do nível conceptual	356
8.1.2. Do nível organizacional.....	358
8.1.3. Do nível funcional	359
8.2. Limitações do estudo	360
8.3. Linhas de desenvolvimento: sugestões	360
8.4. Implicações pessoais	361
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	363
ANEXOS	
Anexo 1 – Questionário	395
Anexo 6 – Guião da Entrevista	403

Anexo 1	Questionário.
Anexo 2	E-mail de solicitação de dados oficiais: Gabinete de Investigação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE), Instituto Nacional de Estatística, Sindicatos de Professores, Direcções Regionais de Educação do Continente e respectivas Coordenações de Áreas Educativas.
Anexo 3	E-mail de solicitação de dados Presidentes dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos
Anexo 4	Carta dirigida aos Presidentes dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos
Anexo 5	Guião da entrevista (V. provisória)
Anexo 6	Guião da Entrevista
Anexo 7	Convenções de transcrição
Anexo 8	Protocolos das entrevistas
Anexo 9	Sistema de categorização da questão 12 do questionário
Anexo 10	Sistema de categorização das entrevistas
Anexo 11	Transcrição das respostas à questão 12 do questionário.
Anexo 12	Funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de Formação (comparação por CAE)
Anexo 13	Funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de Formação (comparação por idade)
Anexo 14	Funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de Formação: (comparação por situação profissional)
Anexo 15	Funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de Formação: (comparação por nível de ensino)
Anexo 16	Funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de Formação: (comparação por tempo de serviço)
Anexo 17	Funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de Formação: (comparação por cargo)
Anexo 18	Motivações para a selecção das acções de formação (comparação por CAE)
Anexo 19	Motivações para a selecção das acções de formação (comparação por idade)
Anexo 20	Motivações para a selecção das acções de formação (comparação por situação profissional)
Anexo 21	Motivações para a selecção das acções de formação (comparação por nível de ensino)
Anexo 22	Motivações para a selecção das acções de formação (comparação por tempo de serviço)
Anexo 23	Motivações para a selecção das acções de formação (comparação por cargo)
Anexo 24	Necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social (comparação por CAE)

Anexo 25	Necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social (comparação por idade)
Anexo 26	Necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social (comparação por situação profissional)
Anexo 27	Necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social (comparação por nível de ensino)
Anexo 28	Necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social (comparação por tempo de serviço)
Anexo 29	Necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social (comparação por cargo)
Anexo 30	Resultados das acções de formação contínua frequentadas (comparação por CAE)
Anexo 31	Resultados das acções de formação contínua frequentadas (comparação por idade)
Anexo 32	Resultados das acções de formação contínua frequentadas (comparação por situação profissional)
Anexo 33	Resultados das acções de formação contínua frequentadas (comparação por nível de ensino)
Anexo 34	Resultados das acções de formação contínua frequentadas (comparação por tempo de serviço)
Anexo 35	Resultados das acções de formação contínua frequentadas (comparação por cargo)
Anexo 36	As motivações dos professores para a selecção das acções de formação, em função das variáveis em estudo

ÍNDICE DAS FIGURAS

INTRODUÇÃO	1. Rede de Cooperação Científica: fundamentos e propósitos	6
	2. Rede de Cooperação Científica: eixos de Investigação	7
CAP. UM	3. Ciência clássica vs Ciência contemporânea - (re) formulação dos preceitos	26
	4. A definição dos conceitos científicos	28
	5. Modelização do funcionamento cognitivo	37
CAP. DOIS	6. Perspectiva ecológica do desenvolvimento humano para a infância	63
CAP. QUATRO	7. Modelização e operacionalização do estudo.....	153

ÍNDICE DOS QUADROS

CAP. UM	1. Aprender o sentido da vida	44
CAP. TRÊS	2. Evolução da distribuição percentual de acções por modalidade de formação.....	92
	3. Tipos de organismos de formação contínua de professores (CITE 1-3) e existência de regulamentação para a sua acreditação e/ou avaliação	109
	4. Principais procedimentos do processo de acreditação e/ou avaliação da formação contínua de professores (CITE 1-3)	111
	5. Órgãos externos que efectuem a acreditação e/ou avaliação da formação contínua de professores (CITE 1-3)	113
	6. Âmbito da acreditação e/ou da avaliação da formação contínua de professores (CITE 1-3)	115
CAP. QUATRO	7. Estrutura epistemológica do questionário	137
	8. Agrupamentos contactados e questionários distribuídos e respectiva resposta.....	146
CAP. CINCO	9. Apresentação dos resultados do questionário.....	157
CAP. SEIS	10. Estrutura epistemológica da entrevista aos Directores dos CAEFs	303
CAP. SETE	11. Natureza da formação contínua	336
	12. Motivações para a selecção das acções de formação	340
	13. Necessidades de formação:	341
	14. Resultados das acções de formação contínua frequentadas	342
	15. Saberes Básicos dos alunos/cidadãos	344
	16. Competências dos professoresV.....	346

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

CAP. CINCO	1. Distribuição dos professores respondentes de acordo com a variável idade	159
	2. Distribuição dos professores respondentes de acordo com a variável <i>situação profissional</i>	160
	3. Distribuição dos professores respondentes de acordo com a variável <i>nível de ensino</i>	160
	4. Distribuição dos professores respondentes de acordo com a variável <i>tempo de serviço</i>	161
	5. Distribuição dos professores respondentes de acordo com a variável tempo de serviço na escola	162
	6. Distribuição dos professores respondentes de acordo com a variável <i>cargo/função</i>	163

ÍNDICE DAS TABELAS

CAP. CINCO	1. Distribuição dos professores respondentes de acordo com o Centro de Área Educativa a que pertencem	157
	2. Caracterização da amostra	158
	3. Representações dos professores relativamente ao Projecto Educativo das escolas onde leccionam	166
	4. Representações dos professores relativamente ao Plano de Formação das escolas onde leccionam	168
	5. Conhecimento dos professores acerca da existência do Projecto Educativo de Escola	170
	6. Conhecimento dos professores acerca do Projecto Educativo da Escola onde leccionam	172
	7. Colaboração dos professores na elaboração do Projecto Educativo da Escola onde leccionam	174
	8. As representações dos professores acerca do conhecimento do Projecto Educativo por parte dos seus colegas de escola	176
	9. Conhecimento dos respondentes acerca da existência do Plano de Formação na escola onde leccionam	177
	10. Conhecimento dos professores acerca do Plano de Formação da escola onde leccionam	179
	11. Colaboração dos professores na elaboração do Plano de Formação da escola onde leccionam	180
	12. Representações dos professores acerca da análise do impacto da formação na prática educativa	181
	13. Definição dos objectivos de formação	184
	14. Motivações para a selecção das acções de formação disponibilizadas pelos Centros de Formação	188
	15. Necessidades de formação (nível curricular)	190
	16. Necessidades de formação (âmbito desenvolvimento pessoal e social)	193

17. Resultados das acções de formação contínua frequentadas relativamente à <i>implementação e gestão do currículo</i>	196
18. Resultados das acções de formação contínua frequentadas relativamente aos <i>conhecimentos disciplinares e pedagógicos</i>	198
19. Resultados das acções de formação contínua frequentadas relativamente ao <i>desenvolvimento de competências nos alunos</i>	201
20. Resultados das acções de formação contínua frequentadas acerca do <i>desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão</i>	203
21. Resultados das acções de formação contínua frequentadas relativamente ao <i>desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo</i>	206
22. As representações dos professores relativamente ao modelo actual de Formação Contínua	210
23. Distribuição da subamostra, de acordo com o Centro de Área Educativa	212
24. Caracterização da subamostra, de acordo com a idade, a situação profissional, o nível de ensino, o tempo de serviço e o cargo que ocupam	212
25. <i>Funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de Formação</i> (Comparação por CAE (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))	237
26. <i>Funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de formação</i> (comparação por idade (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-Hoc – Bonferroni))	239
27. <i>Funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de formação</i> (comparação por situação profissional (t teste))	240
28. <i>Funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de formação</i> (comparação por <i>nível de ensino</i> (t teste))	242
29. <i>Funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de formação</i> (comparação por idade (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))	243
30. <i>Funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de Formação</i> (comparação por cargo (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))	244
31. <i>Motivações para a selecção das acções de formação</i> (comparação por CAE (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))	247
32. <i>Motivações para a selecção das acções de formação</i> (comparação por <i>idade</i> (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))	248
33. <i>Motivações para a selecção das acções de formação</i> (comparação por situação profissional (t-teste))	250
34. <i>Motivações para a selecção das acções de formação</i> (comparação por <i>nível de ensino</i> (t teste))	251
35. <i>Motivações para a selecção das acções de formação</i> (comparação por <i>tempo de serviço</i> (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni)) ...	251

36. Motivações para a selecção das acções de formação (comparação por cargo (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))	253
37. Necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social (Comparação por CAE (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))	255
38. Necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social (comparação por idade (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))	258
39. Necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social (comparação por situação profissional (t-teste))	262
40. Necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social (comparação por nível de ensino (t-teste))	264
41. Necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social (Comparação por tempo de serviço (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))	267
42. Necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social (Comparação por cargo (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))	271
43. Resultados das acções de formação contínua frequentadas (comparação por CAE (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))	277
44. Resultados das acções de formação contínua frequentadas (comparação por idade (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))	280
45. Resultados das acções de formação contínua frequentadas (comparação por situação profissional (t teste))	284
46. Resultados das acções de formação contínua frequentadas (comparação por nível de ensino (t teste))	287
47. Resultados das acções de formação contínua frequentadas (comparação por tempo de serviço (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))	290
47. Resultados das acções de formação contínua frequentadas (comparação por CAE (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))	293

*Caminante, son tus huellas el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.
Antonio Machado*

Ao iniciar este estudo, pretendemos situar o leitor nos diferentes passos dados relativos a este projecto de investigação, realçando a sua contextualização, as suas motivações e a justificação das opções e procedimentos metodológicos adoptados.

Trata-se de um percurso através do qual nos transformámos, nos (re)construímos, nos modificámos, um trajecto de incertezas e complexidades, mas também de múltiplas possibilidades e desafios. Ou seja, trata-se de um caminho no qual nos servimos de *verdades-montanha*⁽¹⁾, para poder caminhar sobre uma base plausivelmente sólida, onde nos guiámos por *verdades-estrela*⁽²⁾, que nos nortearam na procura de novos horizontes nos quais a ideia de verdade é um conceito dinâmico e instável.

Assim, tal como refere Caetano (2004: 11), *caminhamos atribuindo sentido ao nosso caminho e porque, um trabalho de investigação se inscreve sempre numa história de vida* (Sá-Chaves, 2002a:29), apresentamos de seguida as razões, de ordem profissional e pessoal, que nos trouxeram à realização deste estudo.

Desenhado no cruzamento de contextos e de temáticas diferenciadas, o estudo partiu da dificuldade em potenciar o impacte do trabalho de investigação que desenvolvemos, como dissertação de mestrado (Madanelo, 2003), nas práticas lectivas daqueles que, connosco, partilhavam contextos educativos de exercício profissional.

Decorreu, também, de um conjunto de preocupações que, do ponto de vista pessoal e ao longo da minha história de vida, impulsionaram o desejo de contribuir para melhorar as minhas práticas,

⁽¹⁾ Exupéry, Antoine (1994). O Príncipezinho. Lisboa: Vega Editores (10.ª Edição).

⁽²⁾ Ver nota anterior.

enquanto professora e, eventualmente, para estimular a reflexão de outros profissionais da mesma área acerca da mesma.

Se, por um lado, enquanto mãe, pude verificar a importância da leitura no percurso escolar e pessoal das minhas filhas, preparando-as para a complexidade do mundo, que vão aprendendo a conhecer e a enfrentar, compreendendo e procurando agir a bem da comunidade em que vivem e na qual projectam os seus sonhos, por outro, enquanto professora de Língua Portuguesa, tenho vindo a dedicar à Leitura, e especialmente à motivação para a leitura, um lugar de destaque nas minhas aulas, todavia com dificuldades em fomentar esta estratégia em contexto departamental.

A realização do referido estudo (Madanelo, 2003) veio sugerir que o sucesso da formação dos professores deve passar pelo conhecimento das suas práticas, pelo conhecimento dos resultados da investigação e, ainda, pela reflexão sobre estas duas dimensões, constituindo-se como um instrumento formativo com fortes potencialidades para o desenvolvimento do processo reflexivo na minha formação e, conseqüentemente, para o meu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Foi neste contexto de conhecimento tornado convicção, mas também de algum desalento, que surgiu o presente estudo, considerando que urge repensar as concepções, organização e funcionalidade da formação contínua, percebendo-a como um dever da profissionalidade docente, que permita a (re)qualificação dos professores que, desejavelmente, devem acompanhar a evolução das sociedades marcadas pela diversidade e pela complexidade nas suas múltiplas manifestações⁽³⁾.

A(s) problemática(s) que se cruzam na formação contínua dos professores tornam-se um dos aspectos centrais do sistema educativo, susceptível de contribuir para a inovação e transformação da ideia de escola, se devidamente acauteladas as necessidades, o desenvolvimento continuado das competências e os contributos dos seus agentes principais: os próprios professores.

Por conseguinte, pretende-se, como objectivo principal do presente estudo, estimular a reflexão acerca da natureza e qualidade do sistema de formação contínua de professores, fazendo-o para o caso português e à luz de uma perspectiva abrangente, que permita uma conceptualização mais complexa, nomeadamente quanto às suas múltiplas implicações quer no desenvolvimento continuado dos professores, quer no seu esperado contributo para o sucesso pessoal e educativo dos seus alunos.

⁽³⁾ Caetano, 2004; Carneiro, 2001, 2004; Delors, 1996; Morin, 1991, 2002a; Sá-Chaves, 2000, 2003, 2007; Zorrinho, 2001.

- **Contextualização do estudo**

A rede de cooperação científica: nova(s) forma(s) de aprender, de investigar e de actuar sobre a realidade

Caracterizando as sociedades modernas na actual fase do seu desenvolvimento, Vattimo (1991: 12) refere-se-lhes como *sociedade(s) da comunicação generalizada*. Também, neste sentido, Castells (2002) utiliza a metáfora da *rede*, referindo que vivemos *um período caracterizado pela transformação da nossa cultura material operada por um novo paradigma organizado em torno das tecnologias da informação (idem, ibidem: 33)*. Para o autor, essas tecnologias fornecem hoje a base material para a impregnação em toda a estrutura social de uma *lógica de redes*, o que seria determinante para a emergência de uma *sociedade em rede*, que estará na base da comunicação generalizada.

Por sua vez, Capra (1996: 76) apresenta a ideia de rede como um *padrão comum a todos os organismos vivos*, sendo, *o padrão de vida, um padrão de rede capaz de auto-organização*. O autor parte da compilação de várias contribuições da física, da matemática e da biologia para a compreensão dos sistemas vivos e, especialmente, do seu padrão básico de organização e aplica estes princípios na análise de fenómenos sociais, tais como o capitalismo global, a sociedade da informação, a biotecnologia e os movimentos contra-hegemónicos da sociedade civil (*idem*, 2002). As abordagens e o conceito de rede utilizado variam conforme o instrumental analítico e as bases teóricas de cada área científica.

Contudo, as configurações em *rede* ganharam um carácter fortemente interdisciplinar, ancoradas na perspectiva sistémica e nas teorias da complexidade e têm vindo a contribuir para uma mais cabal compreensão dos fenómenos, das relações sociais, das formas de aprender, de investigar e de actuar sobre a realidade, provando que é possível construir formas de organização social e de trabalho inovadoras, baseadas em princípios democráticos, inclusivos, emancipadores e que promovam a sustentabilidade dos equilíbrios indispensáveis à continuidade dos processos de vida. Desta forma, e tendo como suporte as contribuições das novas tecnologias de informação e de comunicação, organizações, pessoas e grupos de todas as partes, do local ao global, podem interagir, contribuindo com os seus talentos, vocações e recursos em torno de objectivos comuns, fortalecendo, assim, a acção de todos. É nesta linha, que o presente estudo se integra na rede de cooperação científica *Novos Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Século XXI e Novos Desa-*

fios à Formação de Professores⁽⁴⁾, no âmbito do Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, da Universidade de Aveiro, no quadro da Unidade Transdisciplinar de Investigação em Supervisão (UTIS).

Os projectos em desenvolvimento, na referida rede, embora partindo de um diagnóstico comum no qual as diferentes teses se inscrevem e complementam a partir de uma lógica epistémica (cf. Figura 1), apresentam um carácter transdisciplinar, uma vez que os investigadores pertencem a diferentes áreas do conhecimento e investigam problemas semelhantes, mas inscritos e contextualizados em diferentes níveis de escolaridade e desenvolvimento.

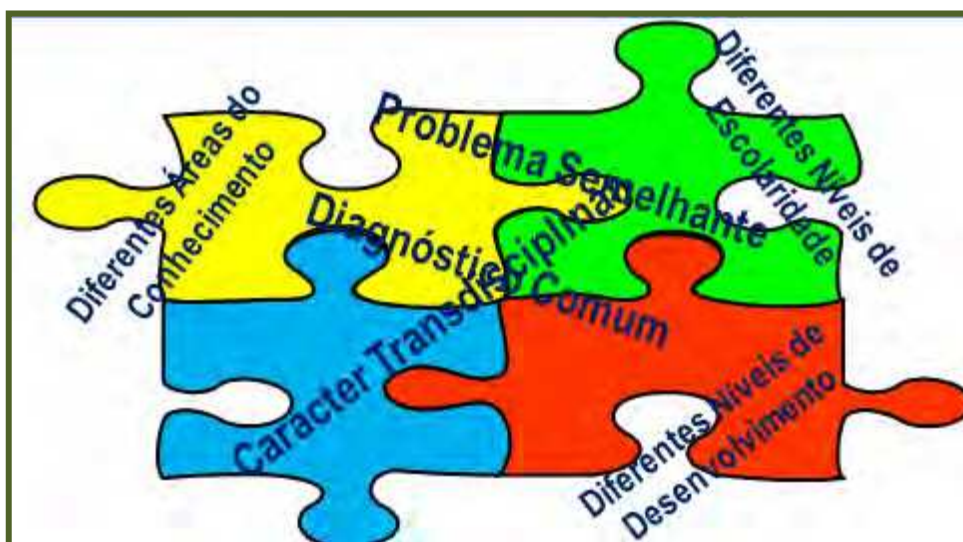


Figura 1. Rede de Cooperação Científica: fundamentos e propósitos

Da sua matriz organizacional fazem parte onze estudos, no âmbito da formação avançada, aos níveis de mestrado, de doutoramento e de pós-doutoramento, organizados a partir de dois eixos de investigação: formação inicial e formação contínua dos professores, conforme se esquematiza na figura 2.

⁽⁴⁾ Coordenada pela Professora Doutora Idália Sá-Chaves.

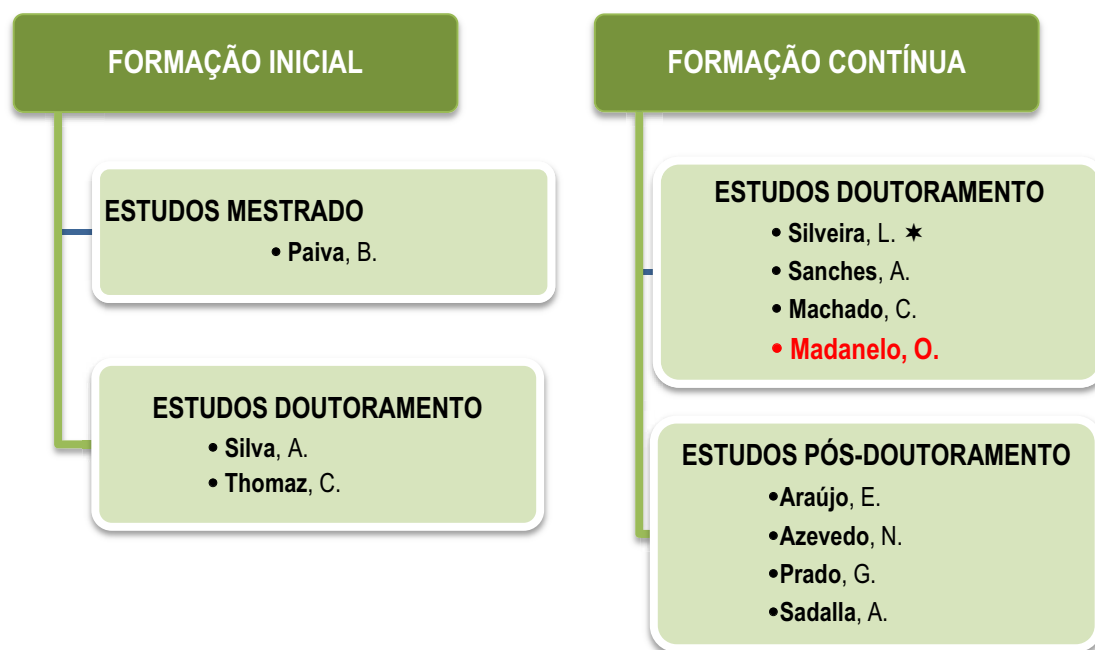


Figura 2. Rede de Cooperação Científica: eixos de investigação

Esta rede constitui-se, na perspectiva dos investigadores que a integram, como um espaço de parceria, de troca, de afecto e de aprendizagem de novos valores e formas de convivência e, sobretudo, de produção de conhecimento, criando conexões que, no nosso caso, abriram um enorme horizonte de possibilidades no desenho e desenvolvimento deste estudo.

De acordo com Carneiro (2001) entendemos que as organizações aprendentes são formadas por profissionais em rede, capazes de gerar *espirais de conhecimento e de meta-conhecimento*, que possam combater a inaniidade estrutural e revitalizar as comunidades educacionais por meio de uma geração permanente⁽⁵⁾ de novo saber participado e activo.

É, pois, possível construir formas de investigação científica conjuntas, inovadoras e colaborativas com base em princípios democráticos, inclusivos, colaborativos, mas emancipadores e sustentáveis, que são subentendidos nas perspectivas da complexidade e da compreensão sistémica e de supervisão (vertical e horizontal) do sistema de acção.

★ Estudo interrompido na sua fase final.

⁽⁵⁾ É a este processo de geração permanente de conhecimento que, neste estudo, fazemos corresponder o conceito de *emergência*, como característica fundamental em sistemas complexos.

- **Enquadramento e problemática**

As sociedades são entidades dinâmicas e, como tal, em constante processo de mudança e de transformação. O século XX, com os progressos anteriormente inimagináveis, trouxe às sociedades contemporâneas reconfigurações extraordinárias, quer do ponto de vista científico e tecnológico, quer cultural e simbólico. Todavia, as estruturas mediadoras desse progresso e desse desenvolvimento, tais como a Educação, os seus sistemas e os seus agentes não acompanham suficientemente este movimento transformador, observando-se um assinalável desajuste entre as expectativas e necessidades dos cidadãos na actualidade e a natureza e o alcance das respostas educativas. A Escola, enquanto instituição da qual tanto se espera nesse processo transformador e emancipatório, dificilmente reencontra o seu lugar, reequaciona as suas finalidades, ajusta os seus métodos, refaz o seu papel.

Falar de crise é quase uma redundância tal o nível de assombro e de conflitualidade latente (e manifesta) à procura do futuro. Importa, portanto, ajudar e à investigação cumpre essa função desocultadora de outros possíveis, de outros caminhos, de outras filosofias de formação e de outras possibilidades que alentem o futuro próximo.

Este estudo inscreve-se neste esforço de compreensão, procurando identificar novas exigências (em termos de novos saberes) que as sociedades actuais colocam aos cidadãos. De forma concomitante procura também compreender como será possível requalificar os professores em exercício para que possam operar como transformadores dos seus contextos de trabalho e de vida e, desse modo, se constituam como elementos vitais ao desenvolvimento pessoal, institucional, social e humano. É, por isso, um estudo no **âmbito da formação contínua de professores**, que se propõe analisar a sua natureza, a qualidade da oferta actual e o seu ajustamento/desajustamento aos contextos sociais em mudança.

Tendo como referente uma intenção de leitura complexa e ecológica dos fenómenos educacionais na sua relação com o pessoal e o social, está desenhado numa perspectiva sistémica, que contempla as ideias de totalidade, globalidade, recursividade e auto-regulação dos subsistemas que os definem.

Neste sentido, assumem-se como **pressupostos do estudo**:

- A necessidade de repensar as finalidades/funções da Escola, (re)equacionando-as de modo a poderem corresponder, de forma mais coerente, às condições de dinamismo, instabilidade, complexidade e incerteza que caracterizam as sociedades contemporâneas.

- A importância de atenuar o acentuado desajuste entre as expectativas dos professores relativamente à sua formação e a natureza da oferta formativa que lhes é disponibilizada.
- A urgência em repensar o conceito de cidadania, sustentado agora também por *novos* saberes estruturantes do desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida de todos os cidadãos à saída da escolaridade básica.

Admite-se, ainda, a possibilidade de contribuir para o repensar das filosofias mais tradicionalistas de formação contínua, partindo da identificação das necessidades de formação dos professores e tendo como objectivo o aprofundamento do conhecimento acerca do seu perfil de competências.

Neste contexto, e considerando o quadro actual de autonomia e participação subjacente aos normativos legais em vigor e a natureza dos sistemas de formação existente nos países, considerados estatisticamente acima da média da OCDE⁽⁶⁾, o estudo orienta-se pelas seguintes **questões investigativas**:

1. Qual a natureza da formação contínua disponibilizada aos professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico pertencentes aos Agrupamentos Verticais da Direcção Regional de Educação do Centro (DREC)?
2. Quais as representações, dos professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico inquiridos neste estudo, acerca da formação contínua à qual têm acesso?
3. Quais são e como se caracterizam os *novos* saberes identificados como estruturantes para os alunos à saída da escolaridade básica?
4. Quais as competências dos professores para desenvolver esse tipo de saberes/competências nos alunos?
5. Quais os princípios de formação que poderão contribuir para uma (re)qualificação dos professores, quer no desempenho de funções profissionais, quer no seu desenvolvimento pessoal enquanto cidadãos?
6. Que contributos poderão emergir no quadro da produção de conhecimento na área da formação contínua de professores e da inovação educativa face aos novos desafios sociais?

Especificadas as questões investigativas, torna-se possível, então, delinear os **objectivos específicos** deste estudo:

⁽⁶⁾ Relativamente aos indicadores de desempenho médio na escala global de literacia da Leitura, da Matemática e Científica.

1. Conhecer as representações (interesses, necessidades e expectativas) dos professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico pertencentes aos Agrupamentos Verticais da DREC, acerca da formação contínua, que lhes tem vindo a ser facultada.
2. Aprofundar a compreensão acerca da função docente na sua relação com os desafios que as condições sociais contemporâneas apresentam.
3. Aprofundar a compreensão de cenários de formação contínua mais coerentes com os novos desafios sociais, identificando alguns dos princípios norteadores que os fundamentam e legitimam.

Como **objectivo geral**, pretende-se estimular a reflexão acerca da natureza e qualidade do sistema de formação contínua de professores, fazendo-o para o caso português e à luz de uma perspectiva abrangente que permita uma conceptualização mais aprofundada, nomeadamente quanto às suas múltiplas implicações quer no desenvolvimento continuado dos professores, quer no seu esperado contributo para o sucesso pessoal e educativo dos seus alunos.

Relativamente aos **procedimentos adoptados** e no que se refere ao enquadramento teórico-conceptual e metodológico, foi realizada uma pesquisa centrada numa atenta revisão da literatura focalizada, por um lado, na(s) temáticas(s) associadas ao que se considera ser uma adequada formação contínua promotora de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, no quadro das mudanças sociais contemporâneas e dos desafios que estas colocam à educação e, por outro, na adequada configuração metodológica do projecto de investigação ao seu objecto de estudo.

Paralelamente, realizou-se, também, a análise documental da legislação e de outros documentos relativos à formação contínua de professores em Portugal e, coerentemente, a uma reflexão acerca da natureza **epistemológica, organizacional e funcional** dessa mesma formação.

Do ponto de vista metodológico, o estudo privilegia, num segundo momento, a construção, validação e administração de um inquérito por questionário aos professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico integrados na Carreira Docente, sendo a amostra constituída por 2282 professores com funções lectivas em 90 agrupamentos verticais dos seis Centros de Área Educativa da DREC (Aveiro, Castelo Branco, Coimbra, Guarda, Leiria e Viseu), a fim de conhecer as suas representações acerca da formação contínua que lhes tem vindo a ser facultada e quais as suas sugestões para melhorá-la.

Com o objectivo de recolher elementos que permitissem aprofundar algumas das questões abordadas no estudo e emergentes na análise da informação recolhida por questionário, foram

feitas por combinação de técnicas, entrevistas dirigidas a quatro Directores dos Centros de Formação da Região Centro⁽⁷⁾.

Quanto às **técnicas e instrumentos de recolha e tratamento da informação** recolhida através do questionário, privilegiou-se a análise de conteúdo para as questões abertas (Bardin, 1979; Silva, Gobbi e Simão, 2005) e procedimentos estatísticos para as questões fechadas (Pardal e Correia, 1995), recorrendo ao software SPSS (Muijs, 2004; Pereira, 2004).

Todos os documentos analisados foram objecto de tratamento através de um sistema de categorias, construído de forma progressiva e de acordo com os processos propostos por Bardin (1979). Numa primeira fase, recorreu-se à utilização de categorias definidas *a priori* a partir dos pressupostos teóricos que fundamentam o estudo e dos documentos e normativos que o legitimam. Num segundo momento, procedeu-se à sua articulação com outras categorias que emergiram no decurso da análise dos dados do questionário e das entrevistas.

Espera-se que este estudo possa constituir um contributo para a elaboração de um pensamento prospectivo acerca da qualidade da formação contínua de professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico sem, contudo, se admitir a possibilidade de generalização das suas conclusões.

• Organização e apresentação

A esta modelização (conceptual e metodológica) corresponde uma organização textual da dissertação, que integra quatro partes para além de uma fase introdutória, que pretende contextualizar e fundamentar o estudo.

Na Parte I - **Enquadramento teórico-conceptual** - são desenvolvidas três temáticas que correspondem a outros tantos capítulos, através dos quais se procura compreender a natureza dos desafios que se colocam à Educação. No primeiro, apresenta-se uma perspectiva da evolução social que, pelas suas características, suscita uma outra ideia de educação e implica a emergência de novos saberes fundamentais dos cidadãos. O segundo capítulo retoma os desafios, centrando agora a reflexão investigativa na necessidade de repensar a função docente e aprofundar o perfil de competências dos professores no quadro de uma renovada ideia de Escola. Trata-se de fazer confluir, de forma dialógica, os contributos de múltiplos autores com vista à prospecção dos traços de competência que possam melhorar o perfil mais comum de docência, ajustando-o às novas necessidades de formação e desenvolvimento dos alunos.

⁽⁷⁾ Os critérios de selecção dos sujeitos entrevistados encontram-se explicitados no capítulo seis.

Por fim, o terceiro capítulo centra-se no caso da formação contínua dos professores, procurando, em coerência com os capítulos anteriores, caracterizar o *estado da arte* (evolução e perspectivas) em Portugal, com alguns referentes de natureza macro-contextual (União Europeia) e desenhar uma nova *orquestração* dos recursos em direcção a uma possível requalificação dos profissionais em exercício, através da correspondente possibilidade de requalificação da sua própria formação.

Repensar a qualidade da actual oferta de formação, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, poderá, então, passar por um claro diagnóstico de necessidades face às exigências sociais na contemporaneidade, como base e fundamento para a referenciação deste sector numa linha de maior coerência e eficiência na relação Escola-Sociedade.

Centrado embora, na educação formal e na sua dimensão escolar, o estudo reconhece a importância das modalidades informais e de outras entidades no desenvolvimento qualificado das instituições e das pessoas e, sobretudo, na interacção que possam estabelecer entre si.

O capítulo encerra com a enunciação de alguns princípios emergentes do enquadramento teórico, que remetem para uma perspectiva de formação cujo referencial releva a sua natureza reflexiva e socialmente comprometida, que aceita e valoriza as alternativas e o seu potencial criticamente estabelecido, bem como a importância dos contextos e das culturas colaborativas na melhoria do ajuste e da qualidade da resposta educacional.

A Parte II refere-se ao **enquadramento metodológico e à modelização do estudo**, enquadrando-o metodologicamente e sustentando as perspectivas e as opções através dos contributos teóricos dos autores de especialidade, configurando uma abordagem complexa e recorrente entre teoria e método. Fundamentam-se, assim, a abordagem metodológica, as opções de métodos e técnicas, os processos de validação, bem como a explicitação dos dispositivos de recolha de informação e das operações e instrumentos desenvolvidos para o seu tratamento e análise.

Na Parte III, correspondendo ao **estudo empírico**, consideram-se três capítulos, nos quais se procede à apresentação e discussão crítica dos resultados, através dos dados recolhidos a partir dos questionários e das entrevistas por referência às ideias colocadas em tese, ou seja, aos pressupostos, aos objectivos, às questões de pesquisa, ao enquadramento teórico, que o estudo vai procurando dar resposta.

Por fim, na Parte IV – **considerações finais** – apresenta-se uma leitura global do estudo, de acordo com os seus enquadramentos teórico e metodológico e com informações recolhidas na fase empírica. Apresentam-se, ainda, algumas das suas limitações, bem como possíveis sugestões para desenvolvimento futuro.

No que diz respeito às **referências bibliográficas**, para além das que fazem parte integrante do texto da tese, apresentamos outras consultadas no desenrolar da pesquisa e que se afiguraram de elevada pertinência para o seu desenvolvimento. A legislação consultada figura também em notas de rodapé.

Os **anexos** encontram-se agrupados em suporte electrónico apenso a esta dissertação, apresentando-se no corpo textual, apenas os que se revelam como instrumento de consulta mais imediata e frequente para a compreensão do estudo.

PARTE UM

Enquadramento teórico-conceptuaL

CAPÍTULO UM

Desafios no início do século XXI:

outra sociedade, outra educação, outros saberes

Introdução

O presente capítulo procura, num primeiro momento, caracterizar o contexto das sociedades contemporâneas nas quais as múltiplas dimensões (culturais, sociais, económicas e políticas) se desenham num quadro social⁽⁸⁾, que, de acordo com Hargreaves (1998), se caracteriza por um conjunto de padrões e paradoxos, reveladores de orientações e confrontos, em que algumas forças, decorrentes de quadros sociais anteriores, que ainda persistem, entram em confronto.

Num momento posterior, procura-se centrar a reflexão no contexto da Educação, reconhecendo-a como um dos mais poderosos instrumentos de mudança, ancorado num projecto educativo de futuro comprometido com *a ligação entre globalização e procura de raízes locais, com a busca de coesão social, inclusão e democracia alargada e com a passagem de um ciclo de desenvolvimento económico desequilibrado a projectos de desenvolvimento humano sustentáveis* (Carneiro, 2001:47).

Numa perspectiva de leitura sistémica, propõe-se uma reflexão acerca das características de uma sociedade globalizada, ocorrendo em contextos imprevisíveis e incertos e a sua relação com a educação, percebida como campo social e possibilidade estratégica de mudança.

Equaciona-se a relação indivíduo/sociedade, no pressuposto da necessidade de articulação do individual com o colectivo, num movimento compreensivo que vá das *partes ao todo e do todo às partes* (Morin, 1991). Ou seja, na capacidade de contextualizar e, ao mesmo tempo, globalizar, permitindo uma inteligibilidade mais complexa do mundo ao integrar os diferentes tipos de saberes que permitam uma compreensão, também mais global, da relação indivíduo-sociedade.

É neste sentido que o futuro, tal como emerge no actual contexto de mudanças sociais, económicas e culturais, implica a urgente necessidade de repensar o actual sistema educativo.

Reflectir sobre as relações entre os contextos (complexos e incertos) significa, assim, repensar os esquemas de referência, de análise, de decisão e de acção e implica uma compreensão mais abrangente e não homogeneizante que integre as variações, a imprevisibilidade, a incerteza e que se mantenha como um caminho em aberto e sempre inacabado⁽⁹⁾.

Os conceitos de **sociedade, educação e novos saberes básicos**⁽¹⁰⁾ configuram-se como **eixos estruturantes** deste capítulo, no qual se propõe uma incursão pelos meandros de uma relação conceptual (entre)tecida.

⁽⁸⁾ Este quadro social é designado de *pós-modernidade* (Lyotard, 1989; Hargreaves, 1998).

⁽⁹⁾ Conforme Morin (2002b:200), a epistemologia complexa toma forma a partir do conhecimento, que compreende o conhecimento dos limites do conhecimento.

⁽¹⁰⁾ Para Roldão (2004: 235), *básico* é, neste contexto, aquilo que *constitui o leque de competências essenciais para que o indivíduo possa integrar-se bem na sociedade*, o que parece estar consonância com a nova natureza dos saberes dos cidadãos, apresentada por Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004).

1.1. Uma sociedade globalizada

Uma das características da sociedade científico-tecnológica em que vivemos é o ritmo alucinante de transformação a todos os seus níveis e nunca antes experimentado na História da Humanidade.

A pós-modernidade⁽¹¹⁾ tem como característica o próprio dinamismo gerador de instabilidade, ou seja, as mudanças excepcionalmente rápidas, que se manifestam ao nível dos diversos sectores e campos de acção em que se organiza, com repercussões no domínio da ciência e da produção do conhecimento científico. A sociedade de hoje não é mais a sociedade do saber fechado, estático e tranquilizador. Desse modo, e por essa razão, a forma de actuação das pessoas e das organizações tem vindo a sofrer grandes transformações, construindo ou intensificando parcerias e redes de relacionamento que se constituem como verdadeiras *teias*, concretizando a, já referida, passagem do individual ao colectivo.

Vive-se, assim, um tempo especial, uma época na qual o futuro se apresenta, cada vez menos como projecção do passado. De acordo com Drucker (*cit. in* Carneiro, 2001:11), vive-se a *era da descontinuidade*.

Nas sociedades contemporâneas, modos de vida, hábitos, valores e costumes estão em permanen-

⁽¹¹⁾ Lyotard (1989:11) define a condição pós-moderna como *o estado da cultura após as transformações que afectaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do século XIX*; Montuori e Purser (1996:183) localizam o sentido pós-moderno em torno de um enfraquecimento de uma certa ideia de Razão e da homogeneidade - a descrença na Ciência e no seu carácter absoluto, enfatizando o surgimento de indicadores novos como os modelos não homogêneos, a pluralidade de racionalidades, o conhecimento relativo e contextual, o sentido de ironia, a valorização da ignorância e do incerto, a descrença na Ciência e na Razão como meios ao serviço da melhoria da condição humana; Pourtois e Desmet (1997:28,30) consideram que o interesse do mundo pós-moderno é a perspectiva de uma possível, necessária e crescente interacção entre o sujeito, a razão, a subjectividade e a objectividade, que deixam de se opor para se complementarem e integrarem; para Magalhães (1998:22), a pós-modernidade poderá ser entendida como *produto de uma transformação sistémica das estruturas sociais, de formas de viver e de pensar, vertendo nas suas opções vocabulares diferenças que não são de mera forma, mas de conteúdo*; como defende Giddens (1996: 32) na pós-modernidade no saber não há certezas, pois *todos os fundamentos (...) se revelaram falíveis*; Ao referir-se à *luta poderosa e dinâmica entre duas forças sociais imensas: a modernidade e a pós-modernidade*, Hargreaves (1998: 9) caracteriza a modernidade como *uma condição social que é simultaneamente guiada e sustentada pelas crenças iluministas no progresso racional científico, no triunfo da tecnologia sobre a Natureza e na capacidade de controlar e melhorar a condição humana através da aplicação deste manancial de conhecimento e de saber científico e tecnológico especializado ao campo das reformas sociais*; Santos (2000:45) referindo-se à transição paradigmática que a humanidade vive actualmente, considera-a *um período histórico e uma mentalidade (...)*. *A transição paradigmática é [...] um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade*. Neste cenário, considerado, no fundo, como o do fim da modernidade, existe uma consciência crescente da descontinuidade, da não-linearidade, da diferença, da necessidade do diálogo, da polifonia, da incerteza, da dúvida, da insegurança, do acaso, do desvio e da desordem. Reconhecendo-se que esteve na origem accidental do universo, a desordem passa a ser entendida mais como conjunto de informações complexas, no âmbito da auto-organização, do que como simples ausência de ordem (Morin, 1991).

te mutação. O mercado de trabalho apresenta-se, cada vez menos, como uma estrutura definida de profissões, para dar lugar a um espaço flexível em que a exigência de novas profissões e especializações impõe a necessidade de reconversão e a mobilidade dos profissionais.

Concordamos com Giddens (2000) quando o autor defende que a forma actual de viver em sociedade se encontra afectada por uma profunda reestruturação. Conforme refere, estas transformações devem-se essencialmente ao facto de se viver na era da globalização, dizendo esta respeito, tanto aos grandes sistemas mundiais como, por exemplo, ao sistema financeiro como, ainda, a aspectos individuais, nomeadamente aos valores subjacentes à organização familiar, profissional e pessoal.

Iniciada, na era moderna, com os descobrimentos, ao aproximar, de uma forma compulsiva e dominadora, mundos e costumes diversos (deslocação da mão-de-obra escrava africana para as Américas, aniquilamento de tribos e culturas, características dos processos de colonização), a globalização parece ter-se acentuado a partir da queda do muro de Berlim, em 1989, século XX.

Na realidade, com o fim da Guerra Fria, reduziram-se barreiras políticas e económicas, trazendo para o mundo da comunicação global mais de 400 milhões de pessoas da Europa Oriental e ex-Repúblicas Socialistas Soviéticas e quase 1,3 bilião de habitantes da China e do Vietname.

Assiste-se a uma nova fase baseada na abertura dos mercados financeiros à escala planetária e à desregulamentação das relações comerciais aliadas a um rápido desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação. Esta mudança global veio acentuar as diferenças entre as várias regiões do mundo, agravando, conseqüentemente, as tensões sociais. Os elevados padrões de vida existentes nos países industrializados não podem ser isolados de influências exteriores, tais como a degradação ambiental, o aumento da população, a pobreza crescente e a conflitualidade violenta, tantas vezes ao nível do extermínio de populações inteiras. Os surtos de violência, nos países em desenvolvimento, não podem deixar de afectar os países mais desenvolvidos, quer seja sob a forma de fluxos de refugiados, incluindo nestes os refugiados económicos, ou através de conflitos armados e ataques terroristas, que põem em causa a possibilidade de um clima generalizado de intercompreensão e de paz.

De acordo com Ramonet (2002), os desafios no início deste novo século prendem-se com aspectos variáveis e múltiplos, que se estendem das preocupações sociais até aos movimentos ecológicos, passando por formas aberrantes de convivialidade tais como o terrorismo, a infinita guerra do Médio Oriente, a pandemia da Sida e o flagelo da fome, que aumenta desmesuradamente, afectando

todos os Estados e incidindo, particularmente, nos mais pobres e desprotegidos. Todas estas problemáticas têm, segundo este autor, uma origem comum e que acelera o seu desenvolvimento: a intrínseca relação da globalização com as ideias neo-liberais. Efectivamente, a vaga neoliberal que avassalou o mundo a partir do final dos anos 70 do século XX, levou essa desigualdade para dentro dos próprios países ricos⁽¹²⁾. Neste sentido, Martins (2005)⁽¹³⁾ refere que apesar do enorme progresso alcançado, muitos são ainda os desequilíbrios, consubstanciados na privação de bens essenciais⁽¹⁴⁾, que atingem cerca de um terço da população mundial e fragilizam o conceito de uma sociedade-mundo.

Conforme se refere no *Relatório Mundial das Nações Unidas de 1999 sobre o Desenvolvimento Humano*, é a partir dessa data que a Humanidade, no seu conjunto, se encontra submetida a um processo fortemente contraditório de unificação técnica e de desagregação social.

De acordo com outro relatório, apresentado por Delors (1996), na primeira sessão da Comissão Internacional da UNESCO sobre *A Educação para o Século XXI*, a população mundial comporta 5.000 milhões de habitantes, dos quais apenas 12% (EUA, União Europeia e Japão) são responsáveis por 72% do PIB de todo o Mundo, enquanto cerca de 20% deles geram apenas 1% do PIB. Por sua vez, a Declaração do Milénio das Nações Unidas (IIE, 2000) adoptada por todos os Estados Membros da respectiva Assembleia Geral, veio lançar um processo decisivo da cooperação global no século XXI⁽¹⁵⁾ e um enorme impulso às questões do desenvolvimento, com

⁽¹²⁾ Nos Estados Unidos, por exemplo, os 20% mais ricos possuem quase metade do Produto Interno Bruto do país (49,2%), ao passo que os 20% mais pobres correspondem apenas a 3,6% do respectivo PIB.

⁽¹³⁾ Martins, I. (2005). Notas do Seminário “Ciência, paz e desenvolvimento” dinamizado no âmbito do Ciclo “Espelhamento, interrogação e metamorfose”. Disciplina Cultura, Conhecimento e Identidade – 1.ª edição do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didáctica. Aveiro: Universidade de Aveiro.

⁽¹⁴⁾ Água potável, alimentação básica, energia eléctrica, medicamentos, redes de comunicação.

⁽¹⁵⁾ Declara Kofi A. Annan no prefácio da Declaração do Milénio das Nações Unidas, *Ao ouvir os dirigentes mundiais e ler a Declaração que aprovaram, fiquei impressionado com a convergência de opiniões sobre os desafios com que nos vemos confrontados e com a premência do seu apelo à acção. Os líderes definiram alvos concretos, como reduzir para metade a percentagem de pessoas que vivem na pobreza extrema, fornecer água potável e educação a todos, inverter a tendência de propagação do VIH/SIDA e alcançar outros objectivos no domínio do desenvolvimento. Pediram o reforço das operações de paz das Nações Unidas, para que as comunidades vulneráveis possam contar connosco nas horas difíceis. E pediram-nos também que combatêssemos a injustiça e a desigualdade, o terror e o crime, e que protegêssemos o nosso património comum, a Terra, em benefício das gerações futuras. Na Declaração, os dirigentes mundiais deram indicações claras sobre como adaptar a Organização ao novo século. Estão preocupados - aliás, justamente - com a eficácia da ONU. Querem acção e, acima de tudo, resultados. Pela minha parte, renovo a minha dedicação e a do meu pessoal ao cumprimento deste mandato. Mas, em última análise, são os próprios dirigentes que são as Nações Unidas. Está ao seu alcance e, portanto compete-lhes a eles, alcançar os objectivos que definiram. A eles e àqueles que os elegeram, os povos do mundo, digo: só vós podeis decidir se a ONU estará à altura do desafio.* (IIE, 2000:1)

identificação dos desafios centrais enfrentados pela Humanidade no limiar do novo milénio. Como pedras basilares de uma actuação concertada, foram aprovados, pela comunidade internacional, os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (MDGs), a serem atingidos num prazo de 25 anos: erradicar a pobreza extrema e a fome; **alcançar a educação primária universal**; promover a igualdade do género e capacitar as mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças; assegurar a sustentabilidade ambiental e desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento. Como se pode observar, todos os objectivos apresentam uma forte conotação com a Educação, ou melhor, com a educabilidade dos cidadãos.

A esta Declaração sucedeu um conjunto de conferências internacionais, nomeadamente a Conferência sobre o Financiamento do Desenvolvimento⁽¹⁶⁾ que teve lugar, em Março de 2002, em Monterrey. O chamado Consenso de Monterrey veio, por um lado, reafirmar o empenho, da comunidade doadora e dos países beneficiários, na procura de fontes de financiamento inovadoras e alternativas, na criação de um novo espírito de parceria e de um novo conceito de cooperação para o desenvolvimento, estabelecendo numa abordagem holística ao acentuar a inter-relação entre o comércio, o financiamento e o desenvolvimento. Significou, por outro lado, a renovação da vontade política da comunidade de doadores relativamente aos MDGs (objectivos de desenvolvimento do milénio), com especial destaque para a erradicação da pobreza. Por sua vez, a Cimeira Mundial do Desenvolvimento Sustentável⁽¹⁷⁾, realizada em Joanesburgo, em Setembro de 2002, proporcionou um impulso fundamental ao estabelecimento das parcerias (entre países do Norte e países do Sul e entre os sectores público e privado), fechando, assim, um triângulo do qual faz parte também a Conferência de Doha da Organização Mundial do Comércio (OMC)⁽¹⁸⁾. Também os problemas de segurança de nível nacional têm um forte peso na agenda internacional: os conflitos violentos entre povos, as preocupações com ameaças terroristas, a proliferação de armas nucleares e o crescimento da comercialização ilícita de armas e drogas representam desafios de peso ao equilíbrio social e à Educação para que possam ser atingidos. Não obstante estas

⁽¹⁶⁾ Documento consultado em www.ipad.mne.gov.pt, a 20 de Junho de 2006.

⁽¹⁷⁾ De acordo com Ambrósio (2004:31), entende-se por Desenvolvimento Sustentável, um desenvolvimento *durável, com condições de sustentação do progresso em solidariedade e equilíbrio com a natureza*. Como metas do desenvolvimento sustentável referem-se: a satisfação das necessidades básicas da população (educação, alimentação, saúde, lazer); a solidariedade para com as gerações futuras; a participação da população envolvida; a preservação dos recursos naturais; a elaboração de um sistema social, garantindo emprego, segurança social e respeito por outras culturas; a efectivação dos programas educativos.

⁽¹⁸⁾ Documento consultado em www.ipad.mne.gov.pt, a 20 de Junho de 2006.

iniciativas da Organização das Nações Unidas, o cenário mundial do início do século XXI apresenta-se temerário. Em 2005, a população mundial correspondia a 6,3 biliões de habitantes, dos quais, mais de 75% pertencem a países subdesenvolvidos e com menos de dois dólares por dia, 22% são analfabetos, metade nunca utilizou um telefone e apenas 0,24% têm acesso à internet⁽¹⁹⁾. De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano 2006 da ONU (PNUD, 2006)⁽²⁰⁾, o número de 1,8 milhão de mortes infantis anuais relacionadas com a água imprópria para consumo e com um saneamento inadequado ofusca as mortes associadas aos conflitos violentos. Segundo o mesmo documento, nenhum acto de terrorismo gera uma devastação económica à escala da crise da água e do saneamento, que representa a ameaça mais imediata e mais directa às pessoas carenciadas dos países pobres. A privação de água e de saneamento gera efeitos multiplicadores⁽²¹⁾:

- A água imprópria para consumo e o mau saneamento constituem a segunda maior causa mundial de morte infantil⁽²²⁾;
- A perda de 443 milhões de dias escolares por ano devido a doenças relacionadas com a água;
- Perto de metade do total de pessoas dos países em desenvolvimento sofrem, em determinada altura da sua vida, de problemas de saúde causados pela falta de acesso a água potável e saneamento;
- Milhões de mulheres passam várias horas por dia a recolher água;
- Ciclos de vida de desfavorecimento afectam milhões de pessoas, com a doença e as **oportunidades de educação perdidas na infância**, resultando em pobreza na vida adulta.

Conclui o mesmo relatório que *não ter acesso à água e ao saneamento é um eufemismo delicado para uma forma de privação que ameaça a vida, destrói a oportunidade e diminui a dignidade humana* (PNUD, 2006:5). A agravar as situações descritas e de acordo com um relatório avançado pelas Nações Unidas⁽²³⁾, a população mundial passará dos actuais 6,7 mil milhões para 9,2 mil milhões de habitantes até 2050. Segundo o documento, elaborado pelo Departamento de Assuntos

⁽¹⁹⁾ Dados do Relatório de Desenvolvimento Humano 2005 da ONU, consultado a 20 de Junho de 2006 em <http://www.pnud.org.br/rdh/>.

⁽²⁰⁾ Consultado em <http://www.pnud.org.br/rdh/> a 31 de Julho de 2007.

⁽²¹⁾ Ver nota anterior.

⁽²²⁾ 4.900 mortes por dia, ou seja, uma população menor de cinco anos de dimensão equivalente à existente conjuntamente nas cidades de Londres e Nova Iorque. As mortes por diarreia em 2004 foram seis vezes mais numerosas do que a média anual de mortes em conflitos armados nos anos 90, século XX.

⁽²³⁾ In Jornal *A Págin*a, Nº 166, Ano 16, Abril 2007, Pág.29, consultado em www.apagina.pt, a 10 de Junho de 2007.

Económicos e Sociais da ONU, que actualizou as estatísticas publicadas em 2006, este aumento, que iguala a totalidade da população mundial registada em 1950, dar-se-á principalmente nos países menos desenvolvidos, que verão a sua população crescer de 5,4 mil milhões em 2007 para 7,9 mil milhões em 2050.

O contínuo aumento populacional pode ter várias consequências negativas. A mais referida é a questão da escassez de alimentos, mas a verdade é que os alimentos estão mal distribuídos mundialmente, caso contrário como se justificaria o facto de morrerem mais pessoas por excesso de alimentação (obesidade e problemas cardiovasculares) do que à fome? Com o aumento da população e desenvolvimento dos países aumenta também a poluição produzida e, consequentemente, os problemas ambientais, o que pode implicar a degradação de muitos ecossistemas naturais. Outro grave problema é a propagação de epidemias, devido ao contacto entre indivíduos de todos os pontos do mundo. Concordamos com Beck (2002) quando o autor salienta que a civilização global do pós-guerra fria caminha para uma *sociedade de risco* igualmente global, definida pelas incertezas em relação ao futuro do planeta.

Tal como temos vindo a sustentar, as sociedades estáveis, características dos séculos passados, deram lugar a sociedades que mudaram radicalmente no período de uma geração. A mudança constante foi provocada por um desenvolvimento, de tal modo acelerado da ciência e da tecnologia, que nenhuma parte do mundo pode deixar de sofrer a influência dos desenvolvimentos verificados em qualquer outra.

Neste sentido, existe um apelo cada vez mais forte para se assumir politicamente a mundialização de problemas⁽²⁴⁾ resultantes das rápidas transformações das estruturas económicas, sociais e políticas e colocam-se grandes expectativas na eficácia da Educação. De acordo com Ambrósio (2003), os paradigmas, os modelos e as estratégias de desenvolvimento propostas por vários organismos nacionais, regionais ou internacionais estão também postos em questão. Procura-se, hoje, a adequação das políticas de intervenção às exigências da sociedade do conhecimento e à luta contra a discrepância de desenvolvimento de vários países.

Isto supõe a **emergência de um novo paradigma** no qual se configurem possíveis respostas às crescentes exigências da sociedade actual, ou seja, às consequências do alargamento, cada vez

⁽²⁴⁾ Conforme Ambrósio (2003:1) *Dans les nouveaux contextes, les paradigmes, les modèles et les stratégies de développement suivis ou proposées par les agences nationales, régionales ou internationales (OCDE, UE, ONU, FMI, PNUD, entre autres) sont mis en question. On envisage l'adéquation des politiques d'intervention aux exigences de la Société de la Connaissance, et la lutte contre le décalage du niveau de développement des Pays.*

maior, da globalização no processo de desenvolvimento das sociedades. Ou seja, a uma *outra sociedade* fazer corresponder uma *outra* ideia de *educação*.

Sendo a sociedade actual caracterizada por movimentos não lineares, resultantes de influências múltiplas e diversas, torna-se difícil delimitar os seus contornos face à complexidade dos fenómenos em permanente emergência. Reconhece-se, hoje, que a complexidade é a característica mais notória do Universo, sobretudo do universo humano e social e que cada momento da vida representa um confronto com o risco e com a incerteza.

Conforme Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, este início de século é um ***tempo de complexidade e incerteza***, no qual se estabelecem, de forma constante, *dinâmicas de aceleração na produção de informação e no acesso à mesma, (...), dificultando a sustentação de qualquer ideia de certeza, de continuidade, de permanência e de previsibilidade* (2004: 15). Efectivamente, de acordo com outros autores, tais como Morin, (1991)⁽²⁵⁾; Handy, (1995)⁽²⁶⁾; Prigogine, (1996)⁽²⁷⁾, o actual contexto social é complexo, marcado pela incerteza e pela imprevisibilidade (Zorrinho, 2001⁽²⁸⁾), pelo risco (Giddens, 2000⁽²⁹⁾), por dúvidas e contradições (Santos, 1997⁽³⁰⁾) e, como tal, de difícil abordagem e compreensão. A consideração do factor *incerteza*, enquanto marca de complexidade, afigura-se, então, como elemento fundamental na compreensão dos fenómenos e das sociedades dos nossos dias, sendo, por isso, condição essencial para o encontro dos sentidos possíveis e para os mecanismos de regulação das acções potencialmente transformadoras. Para Morin (1998), o aspecto mais importante que caracteriza as sociedades modernas é a sua enorme complexidade, o que implica que deva ser analisada de uma forma global e não fraccionada⁽³¹⁾.

⁽²⁵⁾ De acordo com Morin (2002a):14,15), a ideia de incerteza surge nos anos 50-60, com Popper que *transformou o próprio conceito de ciência, que deixou de ser sinónimo de certeza para se tornar sinónimo de incerteza*". Defende Popper (1989) que o saber científico é sempre hipotético, sendo por isso mesmo um saber por conjecturas.

⁽²⁶⁾ O autor (Handy, 1995) destaca a incerteza como elemento comum aos processos de mudança que caracterizam a sociedade actual.

⁽²⁷⁾ Para Prigogine (1996. 7), *a ciência não pode ficar limitada a situações idealizadas e simplificadas, antes deve reflectir a complexidade do mundo real, encarando-nos e à nossa criatividade como partes de um traço fundamental presente em todos os níveis da natureza*.

⁽²⁸⁾ Para o autor (Zorrinho, 2001:33) o século XXI é um tempo onde *são cada vez menos os territórios determinísticos e maiores os territórios probabilísticos*.

⁽²⁹⁾ Conforme o autor (Giddens, 2000), a aceitação do risco é fundamental para uma sociedade inovadora e a era da globalização em que vivemos implica a capacidade de enfrentar novos factores de risco.

⁽³⁰⁾ *Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem, em vez da necessidade, a criatividade e o acidente* (In Santos, 1997: 28).

⁽³¹⁾ Esta visão fraccionada da sociedade resulta da adopção, pela Sociologia, do modelo positivista das Ciências da Natureza, ao usar um modelo mecanicista e empirista, procurando descobrir as leis, que, a partir de uma causalidade

Face a essa complexidade⁽³²⁾, parece, tal como refere Ambrósio (2003:2), que as contribuições do **pensamento complexo** e da **modelização das situações complexas** podem abrir caminhos alternativos à investigação, à política e à acção⁽³³⁾, questão à qual daremos mais detalhada atenção no ponto seguinte.

1.1.1. Pensamento complexo e modelização: outra compreensão da intervenção no mundo contemporâneo

O desenvolvimento do conhecimento científico na pós-modernidade veio pôr em causa os fundamentos epistemológicos da ciência clássica, que postulavam uma concepção mecanicista, determinista, regular e ordenada, abrindo caminho à formulação do **princípio da incerteza**, substituindo os critérios determinísticos por critérios probabilísticos, concebendo o conhecimento como descoberta progressiva e aceitando a reflexão sobre a falibilidade e o erro, como factores dinâmicos de progresso, segundo um método de conjecturas e refutações.

Conforme Morin (1991), desde que Descartes formulou a separação entre *sujeito pensante* e *coisa externa*, vivemos sob o domínio do *paradigma da simplificação*⁽³⁴⁾ incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo. Se por um lado, esta forma de pensamento simplifica abstractamente ao anular a diversidade, por outro, justapõe a diversidade sem conceber a unidade⁽³⁵⁾. Desta forma, é também incapaz de compreender e explicar a complexidade⁽³⁶⁾ da existência humana e, como tal, não se ajusta às Ciências Humanas. Efectivamente toda a ciência ocidental foi decisivamente influenciada por Descartes (1986) que, no seu *Discurso do Método* (século XVII), estipulava os pre-

linear e unívoca, actuavam sobre o objecto isolado, considerado independente das condições da sua observação, descurando os seus “contextos” (ambientes, actores, sujeitos, responsabilidade e liberdade). do objecto.

⁽³²⁾ Importa referir o inestimável contributo de Ambrósio como conferencista no Ciclo de Conferências da Disciplina de Cultura, Conhecimento e Identidade, na reflexão inicial deste curso acerca das questões da complexidade.

⁽³³⁾ *Les contributions de la pensée complexe et de la modélisation des situations complexes peut ouvrir des voies alternatives à la recherche, à la politique et à l'action* (Ambrósio, 2003:2).

⁽³⁴⁾ O paradigma da simplificação é um paradigma que tenta pôr ordem no Universo, expulsando dele a desordem (Morin, 1991).

⁽³⁵⁾ A este propósito, Morin (1991:8) refere que *os modos simplificadores do conhecimento mutilam mais do que exprimem as realidades ou os fenómenos que relatam*, salientando que a simplificação desintegra a complexidade do real.

⁽³⁶⁾ Morin (1998:337) alerta para o perigo do termo *complexidade* tornar-se instrumento e máscara da simplificação pelo extremismo com que possa ser tratada. *A pior simplificação seria repetir aos quatro ventos que tudo é complexo, tudo é hiper-complexo, isto é, expulsar precisamente a resistência do real, a dificuldade de conceito e de lógica, que a complexidade tem a missão de revelar e manter.*

ceitos em que se deveria inspirar o método científico: evidência; *reducionismo*; causalismo e exaustividade⁽³⁷⁾.

Segundo esta perspectiva, os conhecimentos consagram-se como os únicos verdadeiros, constituindo-se dentro de uma lógica formal que exclui as multiplicidades e as mutabilidades dos fenómenos. Nesse contexto, o conhecimento reduz-se ao manipulável e o homem não consegue estabelecer relações entre sujeito-objecto e entre natureza-cultura, na qual se imbricam o biológico, o físico, o social, o cultural e o humano. É incontestável a influência destes preceitos no progresso incomparável na história da Humanidade nos domínios da Ciência e da Tecnologia⁽³⁸⁾. Contudo, verifica-se, hoje, a sua inoperância perante os problemas complexos que assolam o mundo contemporâneo, aos quais fizemos referência anteriormente, e também a parca reflexão acerca da utilidade social e ética desses mesmos conhecimentos, ou seja, do carácter social do conhecimento e da ética que deveria presidir ao seu uso, colocando-se, por exemplo, as seguintes questões: Quais as consequências de se manipular o código genético humano? Até que ponto os produtos transgénicos representam a solução para o problema alimentar humano? A produção de energia garante a sustentabilidade do ecossistema Terra? A descoberta de outros mundos interfere na perpetuação das espécies terrenas?⁽³⁹⁾

Por conseguinte, a incompletude e a incerteza do conhecimento preocupam professores/investigadores (Ambrósio, 2003, 2004; Bachelard, 1996; Barata, 2005; Caetano, 2004; Le Moigne, 1994, 1996; Morin, 1991, 2002a, 2004; Prigogine, 1996; Pimenta, 2003; Sá-Chaves, 1994, 2002a, 2003, 2007) que, ao perceberem a multifactorialidade dos fenómenos sociais, biológicos e físicos, procuram compreender a sua complexidade.

Nas sociedades actuais, contraditórias, excludentes e marginalizadoras, o homem deve estabelecer relações no mundo e superar os desafios, transcendendo as visões por vezes reducionistas das realidades consideradas. Este exercício de transcendência pode e, desejavelmente, deveria conduzir a uma atitude holística, globalizante e contextualizada do pensar e do agir humanos.

Por conseguinte, uma das mudanças que surgem como necessárias diz respeito à concepção de cientista (sujeito de conhecimento) que, de mero analista (exterior ao objecto), possa passar a assu-

⁽³⁷⁾ Retomaremos este aspecto no Enquadramento Epistemológico – Capítulo 4 – Parte II

⁽³⁸⁾ As manipulações genéticas propiciam a cura de algumas doenças consideradas, outrora, fatais; a perspectiva do aumento em quantidade e qualidade dos alimentos; as descobertas efectivas de fontes de energia; a ampliação do conhecimento sobre o Universo, entre tantos outros.

⁽³⁹⁾ Conforme Morin (1998), ao mesmo tempo que adquirimos essas certezas, perdemos outras antigas, pseudocertezas e ganhamos uma incerteza fundamental.

mir o papel de *modelador*, enquanto que o objecto do conhecimento deixa de ser considerado como uma *verdade* evidente e atingível para se tornar numa *verdade convencional* ou *negociada* (Le Moigne, 1996).

É, pois, a **teoria da modelização**, apresentada por Le Moigne (1996, 2004⁽⁴⁰⁾) que procura fazer sentido face a estes desafios. Conforme o autor, *conhecer é modelizar*, ou seja, o processo de conhecer equivale à construção de modelos/representações do mundo/domínio a ser construído, que permitem descrever e fornecer explicações sobre os fenómenos que observamos. Neste sentido, o autor propõe o desenvolvimento de uma atitude, na qual possamos pensar não somente na diversidade de modelos/representações, mas principalmente nos princípios que possibilitam o acto de modelar, relevando as mudanças que se afiguram pertinentes nos preceitos que regem o actual discurso da ciência. Baseando-nos na teoria deste autor, procurámos sintetizar, de forma esquemática, as diferenças mais evidentes entre a ciência clássica e a ciência contemporânea (cf. Figura 3).



Figura 3. Ciência clássica vs Ciência contemporânea - (re) formulação dos preceitos (adaptado de Le Moigne, 1996)

⁽⁴⁰⁾ Le-Moigne, J-L (2004). Notas do Seminário/conferência aberta “La modélisation des systèmes complexes” dinamizado no âmbito do Ciclo “Espelhamento, interrogação e metamorfose”. Disciplina *Cultura, Conhecimento e Identidade* – 1.ª edição do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didáctica. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Para aprofundar o conceito de modelização, o autor apresenta cinco perspectivas:

- a primeira é *instrumental*, sendo que a teoria do sistema geral corresponde a uma teoria que se fundamenta *a priori*, requerendo a **pluralidade dos métodos de modelização dos fenómenos**;
- a segunda perspectiva arquitecta um *hiperparadigma da complexidade*, que consiste no entendimento da **modelização dos fenómenos percebidos e concebidos como complexos**, pela recusa da sua simplificação⁽⁴¹⁾;
- a terceira perspectiva diz respeito à **capacidade de um sistema** para, ao mesmo tempo, produzir e produzir-se, ligar e ligar-se, manter e manter-se, transformar e transformar-se, de modo a **não se reduzir ao conceito de estrutura**;
- a quarta perspectiva refere-se à distinção entre sistema e conjunto. **Um sistema não é um conjunto**: o conceito de sistema está fundado numa dialéctica do organizado e do organizador, e não numa enumeração de elementos e das suas relações, mas sobretudo na perspectiva da disposição desses elementos em **relação** uns aos outros;
- a quinta perspectiva considera o **progressivo reconhecimento da liberdade criadora do modelizador**, afirmando que nenhuma ciência pode obrigar, em nome da boa utilização da razão humana, a utilizar apenas um algoritmo de modelização. Reforça, com esta última perspectiva, que a condição fundamental para garantir a liberdade do *artesão* e a fiabilidade dos seus argumentos é a explicitação dos axiomas sobre os quais vai apoiar, progressivamente, as suas inferências e desenvolver o seu projecto.

Neste sentido, na ciência contemporânea, a definição de um objecto faz-se por triangulação (Le Moigne, 1996), isto é, ponderando o que o objecto é, o que faz, de onde *vem* e para onde *vai*. Torna-se, portanto, necessário que se passe a compreender a ciência, muito para além do simples *aspecto ontológico* (descrição do ser) suficiente para a ciência clássica, e nela incluir os aspectos relacionados com a acção – o aspecto funcional - e também um *aspecto genésico*, do devir, que

⁽⁴¹⁾ Conforme Morin (1991), devemos atender a duas *ilusões* que desviam o espírito do problema do pensamento complexo: a primeira é *crer que a complexidade conduz à eliminação da simplicidade. A complexidade aparece certamente onde o pensamento simplificador falha, mas integra nela tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento*; a segunda ilusão é *confundir complexidade e completude, a ambição do pensamento complexo é dar conta das articulações entre domínios disciplinares, que são quebrados pelo pensamento disjuntivo (que é um dos aspectos principais deste pensamento simplificador)*; este isola o que aquele separa e oculta tudo o que o liga, interage, interfere. Neste sentido, o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional (*idem*, *ibidem*: 8).

permite dar conta da origem e evolução do objecto ou conceito. Esta ideia de Le Moigne (1996) encontra-se esquematizada na figura 4.

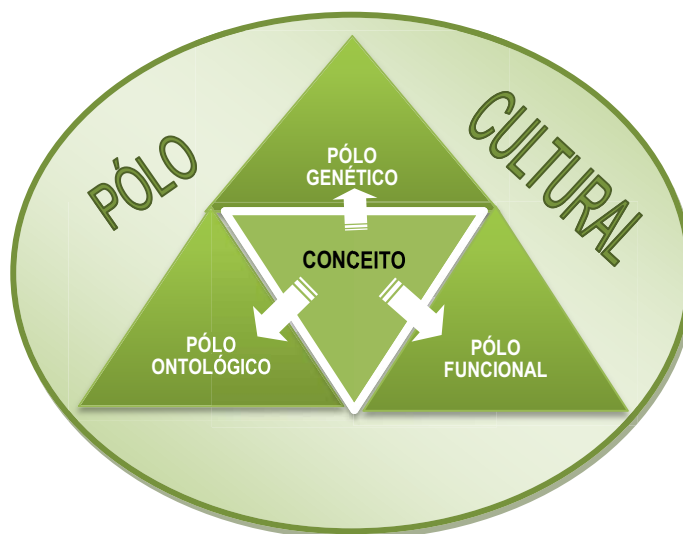


Figura 4. A definição dos conceitos científicos
(adaptado de Le Moigne, 1996)

O paradigma da complexidade está intrinsecamente ligado à compreensão sistémica e à indissociabilidade, na ciência, do sujeito e do objecto da cognição. Para Morin e Le Moigne (2001: 205) *o pensamento complexo não é o que expulsa a certeza para colocar a incerteza, que expulsa a separação para colocá-la no lugar da inseparabilidade, que expulsa a lógica para autorizar todas as transgressões. Ao contrário, a caminhada consiste em fazer um ir e vir entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável (...) não se trata de abandonar os princípios da ciência clássica - ordem, separabilidade e lógica – mas de integrá-los (...) é preciso articular os princípios da ordem e da desordem, da separação e da junção, da autonomia e da dependência, que estão em dialogia (complementares, concorrentes e antagónicos).* Não se trata, portanto, de abandonar os princípios de ordem, de separabilidade e de lógica, mas de integrá-los numa concepção mais rica. Em suma, o pensamento complexo não é o oposto do pensamento simplificador, mas integra este, propondo uma visão simples e concomitantemente complexa que, mesmo no meta-sistema constituído, faz aparecer a sua própria simplicidade, gerada na e pela compreensão acrescida.

Neste sentido, embora as concepções acerca do *objecto de estudo, seus fundamentos e métodos, seu crescimento, contextos de descoberta* (Praia, 2004), expostas pelos diferentes paradigmas⁽⁴²⁾

⁽⁴²⁾ Referimo-nos ao paradigma da simplificação e ao paradigma da Complexidade (Morin, 1991).

se apresentem infalivelmente diferentes, enquanto construções racionais, elas podem, de acordo com Morin (1991), complementar-se e enriquecer-se mutuamente, de modo a evitar a fragmentação teórico-metodológica⁽⁴³⁾, tal como temos vindo a defender.

A esta visão inter-paradigmática, Prigogine (1996) chamou *nouvelle alliance*, Gibbs (2002) *paradigms approach*, Guba (1990) *paradigm dialog*, Morin (1991) *scienza nuova*, Guba e Lincoln (1994) *reconceptualização interparadigmática* e Santos (1997) *paradigma emergente*.

Como se observa, trata-se apenas de diferentes designações para uma perspectiva epistemológica com o mesmo fundamento que, sem negar, para determinadas áreas científicas, o valor do isolamento das variáveis, lhes reconhece uma radical insuficiência para compreender a inteligibilidade dos fenómenos sociais e humanos.

De uma forma global, apresentamos alguns princípios, complementares e interdependentes, que, de acordo com Morin (1991), sustentam o paradigma da complexidade:

- **Princípio sistémico ou organizacional** - Entende que *o todo é mais do que a soma das partes*. Do átomo à estrela, da bactéria ao homem e à sociedade, a organização do todo produz qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente.
- **Princípio hologramático** - Inspirado no conceito de holograma, no qual cada ponto contém a quase totalidade da informação do objecto representado, este princípio coloca em evidência o aparente paradoxo dos sistemas complexos, onde não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte. Cada célula é parte do todo - organismo global - mas o próprio todo está na parte: a totalidade do património genético está presente em cada célula individual; a sociedade como todo, aparece em cada indivíduo, através da linguagem, da cultura, das normas.
- **Princípio do efeito retroactivo** - Permite o conhecimento dos processos de auto-regulação, rompendo com o princípio de causalidade linear e reconhecendo que a causa age sobre o efeito e este, constitui-se como a causa. O efeito de retroacção (ou *feedback*) pode estabelecer um mecanismo amplificador tal como acontece na situação de apogeu de um conflito onde a violência de um protagonista desencadeia uma reacção violenta que, por sua vez, determina outra reacção ainda mais violenta.
- **Princípio do anel recursivo** – Supera a noção de regulação com a de auto-produção e de auto-organização. Trata-se de um anel gerador, no qual os produtos e os efeitos são

⁽⁴³⁾ Este preceito está intrinsecamente relacionado com as 1.ª e 5.ª perspectivas da Teoria da Modelização (Le Moigne, 1996), apresentadas anteriormente.

produtores e causadores do que os produz. Os indivíduos são produtos de um sistema de reprodução oriundo do limiar dos tempos, mas esse sistema só pode reproduzir-se se nos tornarmos produtores pelo acasalamento. Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas e através das suas interações, mas a sociedade, enquanto todo emergente, produz a humanidade desses indivíduos aportando-lhes linguagem, cultura e sentido.

- **Princípio de auto-eco-organização** (autonomia/dependência) – Refere-se especificamente aos seres humanos, que desenvolvem a sua autonomia na dependência da cultura e para as sociedades que dependem do meio geo-ecológico. Um aspecto determinante da auto-eco-organização é que esta se regenera em permanência a partir da morte das suas células, e que as duas ideias antagónicas de morte e de vida são aí complementares, mesmo permanecendo antagónicas.

- **Princípio dialógico** – Pressupõe a relação de dois princípios ou noções que se devem excluir mutuamente, mas que são indissociáveis numa mesma realidade. Deve-se conceber uma dialógica ordem/desordem/organização desde o nascimento do universo, a partir de uma agitação irradiadora (desordem) onde, em certas condições (encontros ao acaso), princípios de ordem permitirão a constituição de núcleos, átomos, galáxias e estrelas. Sob as formas mais diversas, a dialógica entre a ordem, a desordem e a organização, através de inumeráveis inter-retroacções, está constantemente em acção nos mundos físico, biológico e humano. A dialógica permite assumir racionalmente a associação de noções contraditórias para conceber um mesmo fenómeno complexo. Nós somos seres separados e autónomos, fazendo parte de duas continuidades inseparáveis, a espécie e a sociedade. Quando se considera a espécie ou a sociedade, o indivíduo desaparece. Porém quando se considera o indivíduo, são a espécie e a sociedade que desaparecem. O pensamento complexo assume dialogicamente os dois termos que tendem a excluir-se.

- **Princípio da reintrodução** – Considera que todo o conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito/cérebro no contexto de certa cultura e num determinado tempo.

Uma das questões mais aliciantes que o paradigma da complexidade renova é a da relação do ser humano com os seus próprios limites, precisamente no âmbito da problemática do pensamento e do conhecimento. Conforme Morin (1991) o conhecimento complexo não se identifica com a manipulação, sendo os seus objectivos primordiais, precisamente, pensar, meditar, relacionar-se com os seres, atitude que contrasta com o pensamento que privilegia a simplificação, o qual dá so-

bretudo a impressão de que o mundo é totalmente pensável, quer dizer, digerível pelo espírito (*idem*:29), pela ilusão da adequação do espírito às coisas, o que subalterniza as contradições do pensamento e o mistério no mundo.

De acordo com o mesmo autor⁽⁴⁴⁾, o conhecimento do objecto mais físico não se pode dissociar de um sujeito cognoscente enraizado numa cultura, numa sociedade, numa história. É tão necessário estudar todo o conhecimento físico nas suas raízes antro-po-sociais, como estudar toda a realidade social nas suas raízes físicas. Por conseguinte, verifica-se uma certa revalorização da contemplação, da comunicação, através da *relação dialógica*, já referida e entendida como princípio que define os limites e as possibilidades do conhecimento fora do quadro de uma unidade totalizadora, característica da ciência clássica, em que uma certa racionalidade controlava o pensamento. No paradigma da complexidade valoriza-se o controlo da *lógica pelo pensamento*, evitando-se qualquer unificação sob o signo de um princípio único e redutor. A *dialógica* abre, assim, espaço ao jogo de conceitos complementares, concorrentes e até antagónicos. Sendo a *dialógica ordem-desordem-organização*, a complexidade não é um fundamento, não revela a essência do mundo, é um princípio regulador do pensamento (Morin, s/d:104).

Falar em complexidade é, então, explicitar e tornar compreensível o conjunto das relações e processos concretos, é trazer para a visibilidade das nossas observações as dificuldades de leitura e é, na postura de maior racionalidade, a tentativa de encontrar novas matrizes de indagação e novos vectores de transformação da realidade em que nos movemos (Pimenta, 1998). Uma relação complexa com o Mundo é, como vimos, uma relação cognitiva, mas igualmente ética, estética, afectiva e de acção em que os intra-limites do presente e os limites do futuro, do porvir e do devir, se são ocasiões de perplexidades, de interpelações, de dúvidas, serão também pretextos para a esperança.

É neste factor de mudança e de esperança aduzidos pelo pensamento complexo, que a Educação, em nome da liberdade e da dignidade, deve apostar. E é também nele que se releva e fundamenta a importância da investigação e dos estudos que permitam uma profunda ampliação das abordagens e perspectivas educacionais para que um melhor e mais profundo entendimento das questões em análise possa ser feito. É neste sentido que, neste estudo relevamos a natureza epistemológica dos novos saberes em contextos de incerteza, através da abordagem complexa na

⁽⁴⁴⁾ Morin,(s/d: Comentário de contra-capa).

construção do conhecimento, sustentando as nossas premissas e hipóteses de trabalho nos contributos que autores de múltiplas áreas científicas têm vindo a aclarar e a acrescentar ao património de conhecimento colectivo⁽⁴⁵⁾.

1.2. A Educação: campo social e instrumento de mudança

De acordo com o exposto anteriormente, aprender a viver e a lidar com condições de incerteza constitui um dos mais actuais e decisivos desafios da condição humana à educação. Compreender essa incerteza torna-se pertinente para que a possamos aceitar e, desse modo, contribuir eficazmente para os processos de mudança e, consequentemente, de desenvolvimento da ciência, nas suas diferentes matrizes, através da investigação e da prática reflectida de cada cidadão no interior dos quadros sócio-culturais e dos grupos de pertença que vivencia. A vida humana, tal como os processos de construção e de produção de conhecimento, configura-se como uma *viagem* balizada pela ideia de incerteza e pela obstinada procura de coerência e plausibilidade. Por conseguinte, torna-se indispensável estimular e potenciar o desenvolvimento das competências, sobretudo da competência reflexiva, individual e colectiva, enquanto aprofundamento do pensamento crítico, para que os indivíduos se possam compreender como sujeitos co-construtores e participantes de um futuro que, como vimos, à partida se apresenta incerto e de difícil previsibilidade.

É neste contexto sócio-cultural que importa repensar as funções da Educação, no sentido de aprofundar o conhecimento actual sobre como preparar as novas gerações para a compreensão das condições sociais, com as quais se irão confrontar, sendo, ao mesmo tempo, de acordo com Morin (2002a), *um dos mais poderosos instrumentos de mudança* e um dos campos sociais em que se torna essencial que a mudança ocorra. Ainda a este propósito, o autor refere que um dos grandes problemas que enfrentamos consiste em saber como ajustar o nosso modo de pensar relativamente ao desafio de um mundo cada vez mais complexo, procurando, deste modo, repensar o modo como organizamos o conhecimento. Efectivamente, as escolas - e os sistemas educativos no seu todo - enfrentam o fantástico desafio de dar resposta às necessidades de um *novo* mundo e ao desenvolvimento e regulação da formação de estruturas/redes humanas multiculturais e solidárias.

Complexidade, diversidade, mobilidade, conectividade, escolha e multiculturalidade – conceitos associados ao crescimento de democracias responsáveis - originam pressões de mudança sem pre-

⁽⁴⁵⁾ Le Moigne, 1994; Morin, 1991; Ambrósio, 2000, 2003; Sá-Chaves, 2002a, 2007; Caetano, 2004.

cedentes sobre o modo como as escolas estão organizadas, sobre a forma como os alunos aprendem e sobre o modo como os professores ensinam. Por conseguinte, e de acordo com Delors (1996), a educação deve responder a dois grandes objectivos: *fornecer os mapas⁽⁴⁶⁾ de um mundo complexo e perpetuamente agitado e fornecer a bússola⁽⁴⁷⁾ que permita nele navegar (idem: 91).*

Neste sentido, conforme Sá-Chaves (2003), trata-se do desenvolvimento de um conjunto de *novas competências, no qual a compreensão de Si, na sua relação como o Outro, se apresenta como possibilidade e que, se discutida no quadro de uma ética dos direitos universais, poderá constituir-se como garantia de uma mais fraterna solidariedade.*

No entanto, face à leitura das relações que hoje se reconhecem nas sociedades, para que esta nova compreensão se estabeleça torna-se imprescindível uma profunda mudança de pensamento e de visão de mundo, quer quanto às questões mais vinculadas ao conhecimento, quer aos valores que estruturam as formas de relacionamento e de convivialidade, isto é, de exercício da cidadania. Esta mudança de visão pressupõe o aprofundamento da consciência reflexiva, de auto-conhecimento numa perspectiva solidária do mundo, que se fundamenta no exercício vivencial regulado pela ética e pela possibilidade de regulação dos direitos/deveres do cidadão.

Trata-se, assim, de uma questão de formação que toca cada cidadão ao longo de todo o seu percurso de vida e, conseqüentemente, de uma questão pertinente à Escola na sua finalidade primordial de formar cidadãos. Inscreve-se, pois, no quadro das ciências sociais e humanas e recolhe delas a profunda intenção de melhoria no quadro das perspectivas humanistas.

No paradigma de formação de cariz tradicionalista, ainda persistente quer nas concepções, quer nas práticas educacionais⁽⁴⁸⁾, uma das grandes questões que se levanta à Escola actual está intrinsecamente relacionada com esta nova possibilidade, que se traduz num tipo de conhecimento, menos segmentado e não estanque, que possa ser compreendido nas suas complexas relações com os contextos de produção, de formação-apropriação e de investigação através dos quais, como é reconhecido, permanentemente se renova e legitima.

⁽⁴⁶⁾ Referem-se a universos de conhecimento e de saberes-fazer cada vez mais vastos.

⁽⁴⁷⁾ Remete-nos para a necessidade de pontos de referência que não nos deixem *submergir pelos fluxos de informação mais ou menos efêmeros que invadem os espaços públicos e privados* (Delors., 1996: 91).

⁽⁴⁸⁾ A escola de hoje ainda se detém nas aprendizagens fundamentais definidas pelas aprendizagens de ler, escrever e contar. Embora estas aprendizagens se configurem efectivamente importantes para os processos de desenvolvimento humano, ficam muito aquém das respostas que se desejam para as exigências das sociedades contemporâneas.

1.3. Novos saberes, outros olhares, grandes desafios

Conforme Carneiro (2001), haverá que repensar as aprendizagens fundamentais dos cidadãos no século XXI, isto é, aquelas que são indispensáveis para todos como padrão mínimo de vivência pessoal e social. É no aprofundamento desta perspectiva que emergem novos estudos e também novos campos de investigação (Delors, 1996; Carneiro, 2001; Morin, 2002a; Sá-Chaves, 2003; Ambrósio, 2003, 2004; Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004), que apontam para a emergência de *novos saberes* considerados fundamentais ao desenvolvimento de todos os cidadãos, para que estes possam responder às características que as sociedades contemporâneas apresentam. A estes *novos saberes* chama, o grupo liderado por Jacques Delors (Delors, 1996), *aprendizagens fundamentais* ou *pilares do conhecimento*. Por sua vez, Morin (2002a) designa-os como os *sete saberes necessários à educação do futuro*. Entre nós, Carneiro (2001), identificou-os como as *seis tipologias de aprendizagens fundamentais*, resumindo-as, mais tarde (2004), a uma aprendizagem global *Aprender o Sentido da Vida*, e Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, (2004), referem-se-lhes, simplesmente, como **novos saberes básicos**.

Conforme Sá-Chaves (2003), estes *saberes* recolocam uma nova compreensão epistemológica interligando as dimensões cognitiva, afectiva e de acção, pelo que relançam, também, à Escola, a discussão acerca das suas finalidades, possibilidades, estratégias e limites.

Tratar-se-ia, de acordo com a autora (*idem: ibidem.*), de integrar, no desenvolvimento dos cidadãos, não apenas conhecimentos rigorosos e actualizados, mas *conhecimentos estruturados e pautados por valores e atitudes de solidariedade capazes de dar novo alento à batalha por um desenvolvimento humano sustentável e solidário, à escala da própria humanidade*.

A pertinência do tema reconhece-se na generalidade dos países desenvolvidos, que tem vindo a incluí-lo na sua agenda educativa, como elemento fundamental à reorganização do respectivo processo educativo, e por organismos internacionais que se dedicam à temática da educação. Neste sentido, a UNESCO apontou, no final do século passado, os *quatro pilares da Educação do Futuro*⁽⁴⁹⁾ e solicitou, ainda, a Edgar Morin, um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para repensar a Educação no século XXI, que deram origem à formulação dos *Sete saberes necessários à Educação do Futuro*⁽⁵⁰⁾, já referido.

Por sua vez, Roberto Carneiro (2001:13,14), partindo da experiência advinda da sua participação no

⁽⁴⁹⁾ Delors *et al*, 1996.

⁽⁵⁰⁾ Morin, 2002b.

Relatório Educação – um tesouro a descobrir (Delors, 1996), enumerou *seis tipos de aprendizagens fundamentais* que se interpenetram e se complementam sinergicamente, pois *difícilmente podem ser objecto de descoberta isolada ou no isolamento dos outros e do mundo*. Na mesma linha de pensamento, Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004) apresentam o resultado de um estudo que identifica um conjunto de *novos saberes básicos (...)* considerados como *competências fundacionais que se deseja que todos os cidadãos (...) possuam, harmoniosamente articuladas para aprender ao longo da vida e, sem as quais, a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática* (*idem*:16,17). Antes, porém de nos referirmos especificamente a cada uma destas perspectivas, parece importante uma breve reflexão acerca do conceito de *competência* na sua relação com os *saberes*.

O conceito de *competência*, referenciado por múltiplos autores, apresenta *nuances* de interpretação que marcam a sua complexidade epistemológica. De acordo com o Projecto DeSeCo⁽⁵¹⁾ (2002) entende-se por *competência a capacidade de responder às exigências individuais ou sociais, comportando dimensões cognitivas⁽⁵²⁾ e não cognitivas⁽⁵³⁾ que, de forma combinada, podem ser mobilizadas, assertivamente, para a acção* (*idem. ibidem*:9). Esta definição apresenta-se coerente com o conceito de *competência* sustentado por Perrenoud (1999), como *saber em acção* ou como *saber em uso*. A este propósito, também Le Boterf (1998), refere que, simplesmente, deter conhecimentos não significa ser competente.

Essa característica de *saberes para a acção, saberes em acção* ou *saberes em uso* parece encaminhar para a importância da formação de cidadãos através de saberes diversificados e actualizados que sustentem e informem a reflexão e a **acção intencional e reflectida**.

⁽⁵¹⁾ O desenvolvimento de listas de capacidades ou de competências-chave tem sido um dos objectivos centrais de várias actividades da OCDE, cuja vertente mais visível é o projecto DeSeCo Project (Rychen & Salganik, 2000). Este estudo constatou que as competências-chave são por natureza multifuncionais e multidimensionais e permitem que o indivíduo acesse domínios e lide com níveis mais elevados de complexidade mental. As competências-chave permitem que o indivíduo lide com situações complexas de modos activos e reflexivos. Mais especificamente, ajudam os indivíduos a mudar, passando de perspectivas dualistas em relação ao seu meio ou às suas questões para pontos de vista vantajosos, que revelam interpretações múltiplas, e por vezes conflituosas, de contextos ou situações. Por consequência, recorrem a processos mentais múltiplos. Os processos que constam da lista do relatório do DeSeCo, são os seguintes: 1) reconhecer e analisar modelos, estabelecer analogias entre situações já vividas e situações novas (*lidar com a complexidade*); 2) apreender situações, discriminar características relevantes e irrelevantes (*dimensão perceptiva*); 3) escolher o modo apropriado para chegar a determinados fins, tendo em conta as várias possibilidades apresentadas, fazer juízos e aplicá-los (*dimensão normativa*); 4) desenvolver uma orientação social, confiar nas outras pessoas, ouvir e perceber as posições dos outros (*dimensão cooperativa*).

⁽⁵²⁾ Dimensões do conhecimento.

⁽⁵³⁾ Elementos sociais e comportamentais (motivações, valores, atitudes, emoções, acções, desempenhos...).

De acordo com Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004:18), estes saberes não podem ser confundidos com a simples (mas indispensável) *aquisição de conhecimentos disciplinares (...), menos ainda com qualificações profissionais (...)* que o progresso científico-tecnológico constantemente desactualiza. Podem e devem ser vistos como *competências fundacionais*, que se deseja que todos os cidadãos desenvolvam para aprender ao longo da vida, *para agir de forma reflectida, consciente, informada e regulada por valores, que suportem a dignidade do humano, presente na sua diversidade individual, pessoal, social, cultural e civilizacional* (idem: 26). Ainda, de acordo com Sá-Chaves (2007), são *saberes da ordem da competência* e não, apenas, da ordem da informação/conteúdo, ou seja, constituem-se como um *elemento interfacial entre o conhecimento simples e a acção/intervenção*, entre sujeito e ambiente, no espaço da mediação e através dela (Lerbet, 1986). Esta definição apresenta uma matriz marcadamente transdisciplinar, no sentido em que se trata de uma abordagem, que propõe a construção de pontes entre as dimensões objectivas e as subjectivas, entre a ciência e a consciência, na compreensão do ser que aprende e no significado dessa aprendizagem para a sua humanização (Caraça, 2005)⁽⁵⁴⁾. No essencial, aproxima-se da ideia de pensamento complexo (Lerbet, 1986, 1998, 2004; Le Moigne, 1996) sobre a construção da compreensão de objectos complexos, como é, neste caso, do conceito de competência.

Lerbet (1986), a partir da epistemologia dos três mundos, proposta por Popper (1989)⁽⁵⁵⁾, faz despontar uma nova abordagem de matriz não-positivista, sistémica e construtivista para descrever o funcionamento pessoal na construção de conhecimento e na sua relação (*système-personne*). O autor (*idem, ibidem*) procura, assim, explicitar, através de um exercício de modelização, o que se passa entre o mundo 2 e o mundo 3 da proposição popperiana, defendendo que a construção do saber, em sentido lato, ocorre na interface entre o conhecimento (mundo 2) e a informação (mundo 3).

Este novo espaço de *interface*, habitualmente designado como *terceiro incluído* e, mais recentemente por *troisième cherché*⁽⁵⁶⁾, embora não seja visível, torna-se essencial para a compreensão das transformações que se operam quando dois sistemas interactuam. Neste sentido,

⁽⁵⁴⁾ CARAÇA, J. (2005). Compreender as paixões, amar as razões. Comunicação apresentada no *Ciclo de Seminários/Conferências "Espelhamento, Interrogação e Metamorfose"* realizado no âmbito do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didáctica. Aveiro: DDT — Universidade de Aveiro.

⁽⁵⁵⁾ Mundo 1 (físico), Mundo 2 (conhecimento subjectivo) e Mundo 3 (conhecimento objectivo).

⁽⁵⁶⁾ Expressão utilizada por Le Moigne no XV Colóquio AFIRSE // Secção Portuguesa, Complexidade: Um novo paradigma para investigar e intervir em educação?, Lisboa, Fevereiro de 2007.

a unidade de sobrevivência não é constituída por um só elemento *mais au moins par trois éléments, un organisme, un environnement et un rapport plaçant ensemble les deux* (*idem, ibidem*: 156).

De modo a facilitar a compreensão desta ideia do autor, procurámos esquematizá-la através da figura 5.

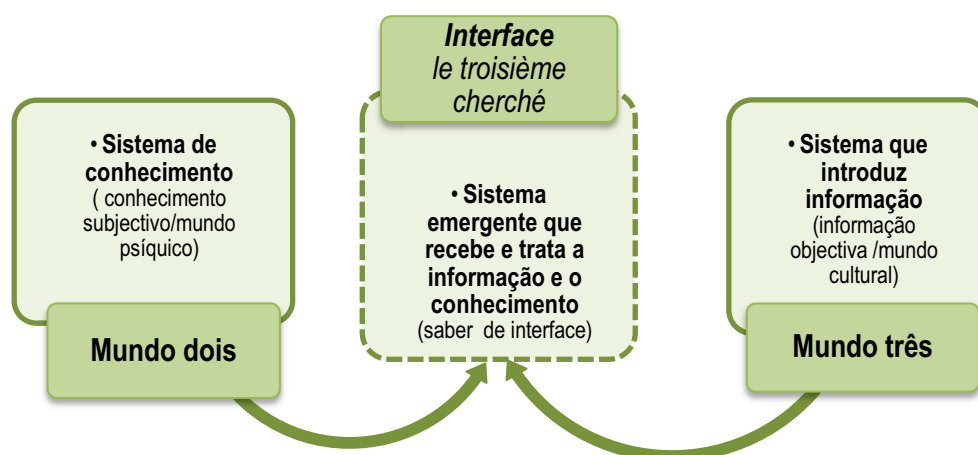


Figura 5. Modelização do funcionamento cognitivo
(adaptado de Lerbet, 1986)

É nesta modelização do funcionamento cognitivo do ser humano que ganha particular relevo o conceito de *interface* ou *troisième cherché* o qual, ao permitir compreender as interacções entre os processos auto⁽⁵⁷⁾ e hetero⁽⁵⁸⁾ referenciais, se configura como um espaço integrante dos próprios processos de construção de conhecimento.

Retomemos o conceito de competência atrás referido, entendido como *saberes em acção* ou *em uso* (Perrenoud, 1999), cujo desenvolvimento se concretiza na interacção com processos auto-referenciais.

Neste sentido, falar de competência pressupõe ter em consideração a estrutura interna dos sujeitos (conhecimentos, capacidades cognitivas, atitudes, emoções, valores e motivações) e os contextos educativos de natureza institucional e social com os quais esse mesmo sujeito interage, através dos seus desempenhos pessoais ou interpessoais. Por conseguinte, as competências não se desenvolvem em abstracto, apelam a conhecimentos multi e interdisciplinares que, por sua vez, de-

⁽⁵⁷⁾ O processo auto-referencial inscreve-se no próprio sujeito.

⁽⁵⁸⁾ Coloca o sujeito na interdependência com o meio.

pendem de *saberes básicos fundacionais*⁽⁵⁹⁾, de modo a *responder a questões cruciais que, desde sempre, perseguem e estimulam o pensamento humano na tentativa de encontrar melhores condições para a qualidade de vida e realização pessoal de todos* (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão 2004:15).

De acordo com o exposto, os conceitos de *competência* e *saberes* constituem-se com um *contínuo* epistemológico, pois não existe *competência* sem os *saberes* que a informam, a sustentam e a qualificam e sem os valores que a legitimam socialmente.

Quando se consideram apenas os *saberes* não se chega ao *desenlace* do processo epistemológico, ou seja à *acção*. Quando se considera apenas a *acção* não se tem em conta a sua *epistème*, a dimensão oculta: os *saberes* e os *valores*, caso a caso, circunstância a circunstância.

Neste estudo, o conceito de *competência* significa a interacção das dimensões cognitiva, afectiva e de *acção*, reconhecendo-se assim como *acção* informada por conhecimentos e valores.

Como referimos anteriormente, observa-se na literatura uma diversidade terminológica relativamente aos *saberes/competências* que os respectivos autores consideram fundamentais para que os cidadãos possam ser bem sucedidos nas sociedades contemporâneas. Importa, por isso, retomar, as suas propostas, procurando perceber o que de comum os conceitos apresentam, não obstante a diferenciação das suas designações.

Assim, com Delors (2005)⁽⁶⁰⁾, retomemos a questão crucial que nos move *Que educação será necessária amanhã e para que sociedade?* Esta questão serviu de ponto de partida para a reflexão acerca da diversidade de situações e da necessidade de algum consenso em torno da aprendizagem antevista, pelo autor, para o futuro.

Ainda conforme o mesmo autor, *a aprendizagem ao longo de toda a vida permite-nos compreender a educação em todas as suas dimensões, (...) como ferramenta de progresso individual e social e como objectivo em si*⁽⁶¹⁾, referindo que ninguém pode acumular na sua formação inicial um *stock* de conhecimentos que lhe sirvam ao longo da vida, tornando-se necessário colocar a ênfase em disposições gerais transponíveis e readaptáveis a quadros e situações que não cessam de se alterar, constituindo o fundamento da formação e do desenvolvimento continuados.

Conforme o autor, essas aprendizagens - *aprendizagens fundamentais* ou *pilares do conhecimento* -

⁽⁵⁹⁾ De acordo com Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004), os *saberes fundacionais* são as *ferramentas* (conhecimentos, capacidades, atitudes, valores e estratégias) que fundamentam e sustentam a *acção*.

⁽⁶⁰⁾ Prefácio à obra *A Educação para o século XXI – questões e perspectivas*.

⁽⁶¹⁾ Ver nota anterior.

são *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. O *aprender a conhecer* refere-se a um tipo de aprendizagem indicadora de interesse e abertura ao conhecimento, de modo a desenvolver instrumentos de compreensão. O *aprender a fazer* refere-se ao agir sobre o meio de forma crítica, criativa e autónoma, ultrapassando a ideia de *saber-fazer* de natureza meramente instrumental. *Aprender a fazer* envolve o domínio das técnicas, tomar iniciativa, utilizar processos intuitivos, envolver-se e, necessariamente, procurar comunicar-se melhor para enfrentar novos cenários de trabalho e para agir em grupo, recriando conceitos e trocas essenciais ao fazer colectivo, em espírito de cooperação e humildade. Quanto ao *aprender a viver juntos*, defende o autor que se trata de uma competência essencial do nosso tempo, aprender a viver com a diferença, tornando-se cada vez mais evidente a emergência da percepção e compreensão da interdependência: ser capaz de participar em projectos comuns e de gerir conflitos, cujo objectivo de referência é o bem comum. Numa sociedade global e multi-cultural como são as sociedades contemporâneas, o maior desafio é, de facto, aprender a conviver, ou seja *a procura permanente de relações de fraternidade e de solidariedade como um caminho possível para o entendimento humano, num quadro de cidadania inclusiva*. Aprender a viver juntos é de importância vital numa lógica de caminhada para a prática reflexiva, colectiva e permanente, de novos processos de interacção entre cada *um* e cada *outro*, entre o *singular* e o *plural*, entre o *uno* e o *múltiplo*, característicos dos espaços sociais próprios das comunidades actuais.

Relativamente ao conceito, *aprender a ser*, o essencial é o desenvolvimento do sentido ético, da cidadania e da sensibilidade, como elementos fundadores do desenvolvimento integral da pessoa humana. O aprimoramento das capacidades humanas necessárias à criação de novos olhares sobre a vida e sobre a sua complexidade deve ser favorecido, divulgado, estimulado, fomentado e promovido.

Nesta perspectiva, *aprender a ser* potencia a construção de projectos de vida pessoais que tenham em conta quer o bem-estar pessoal, quer o da comunidade.

Embora o autor (Delors, 2005) considere que todos os saberes referenciados são igualmente relevantes, nesta concepção de Educação está implícita a formação integral do ser humano, consubstanciada no pilar *aprender a ser*, que se apresenta como o objectivo maior e finalidade última do processo educativo. Na verdade, essas competências comprometem-se mutuamente, constituindo um todo complexo, mas uno. É, também, neste sentido, que Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004:17) referem que o conceito *aprender a ser* é subordinante dos conceitos *aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos*. Desta forma, validar processos educacionais

através dos quais seja possível promover processos de construção colectiva de conhecimento pode ser de grande importância e ter consequências positivas na educação do século XXI. Em vez de uma escola preocupada apenas com a absorção passiva de informações, importa um outro modo de pensar a actividade pedagógica, na qual competências como *aprender a pensar* e a *comunicar*, a *pesquisar*, a *intervir* e a *raciocinar logicamente* e com sensibilidade humana, devem ser entendidas como objectivos fulcrais da Educação. Pode-se, assim, propiciar a construção efectiva de um novo quotidiano escolar, no qual uma *nova didáctica* possibilite que os temas a serem trabalhados em aula estejam inter-relacionados com a experiência prévia de cada um dos envolvidos num contexto sócio-cultural mais abrangente e mais significativo. Em suma, a proposta da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (Delors, 2005) pode ser resumida em dois grandes objectivos: ampliar a educação ao conjunto da experiência humana (ser, conviver, fazer e conhecer) e estendê-la ao longo de toda vida, transcendendo os limites da instituição e da idade escolar. Ou seja, revalorizando o papel da formação contínua como garante de desenvolvimento pessoal, social e humano.

Também, no quadro deste processo de reconceptualização das finalidades educativas e, também, por solicitação da UNESCO, Morin (2002b) apresentou o que designou como os *sete saberes necessários à educação do futuro* que não requerem nenhum programa educativo, escolar ou universitário. Não estão concentrados em nenhum nível de ensino⁽⁶²⁾, mas abordam problemas específicos para cada um deles. Dizem respeito ao que designou como os *buracos negros da educação*, completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos. Programas esses que, na opinião do autor, devem ser colocados no centro das preocupações sobre a formação dos jovens, futuros cidadãos. Contra as *cegueiras do conhecimento*⁽⁶³⁾ (a ilusão e o erro), Morin, (2002b) preconiza o conhecimento do conhecimento⁽⁶⁴⁾ e enuncia os princípios de um *conhecimento pertinente*⁽⁶⁵⁾, onde as partes são solidárias do todo. Exalta a *condição humana*⁽⁶⁶⁾,

⁽⁶²⁾ De acordo com o contexto português, podemos transpor estes níveis de ensino para os ensinos básico, secundário e universitário.

⁽⁶³⁾ De acordo com o autor, todo o conhecimento contém o risco de erro e de ilusão que, sendo ignorados provocam as *cegueiras do conhecimento*. Neste sentido, a primeira e iniludível tarefa da educação do futuro é desenvolver um tipo de conhecimento capaz de criticar o próprio conhecimento e, ao mesmo tempo, conviver com a dúvida e o questionamento permanentes, de modo a que o conhecimento do conhecimento deva aparecer como primeira necessidade, que serve de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão.

⁽⁶⁴⁾ Torna-se, também, necessário, de acordo com o autor, promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais, para neles situar e inserir os conhecimentos parciais e locais. Deste modo, a perspectiva do conhecimento fragmentado (de acordo com o processo disciplinar do nosso sistema de ensino), impede frequentemente

cuja unidade deve ser encontrada na diversidade dos conhecimentos e das pessoas, assim como a *identidade terrestre*⁽⁶⁷⁾, que deve estar à medida do destino planetário do género humano⁽⁶⁸⁾. Para isso, convém *ensinar*⁽⁶⁹⁾ a arte de enfrentar as incertezas⁽⁷⁰⁾, a estratégia dos acasos, o exame dos acontecimentos e acidentes do século, o carácter inesperado da aventura humana, e a *compreensão*⁽⁷¹⁾, penhor de paz, à qual estamos vinculados por fundação e vocação necessária para sair da barbárie (estado da incompreensão), reconhecendo uma relação de controlo mútuo

de considerar as relações entre as partes e o todo, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objectos no seu contexto, complexidade ou conjunto, tal como temos vindo a aludir.

⁽⁶⁵⁾ Desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações num contexto ou num conjunto e ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo que configuram os problemas complexos, consubstanciam-se como os *princípios do conhecimento pertinente*.

⁽⁶⁶⁾ Sendo o ser humano, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, esta unidade complexa da natureza humana é uma visão contrária à organização do conhecimento por disciplinas estanques, tornando impossível aprender o que significa ser humano. Neste sentido, todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertença à espécie humana, tornando-se, por isso, fundamental *ensinar a condição humana* como prioridade máxima de todo o ensino.

⁽⁶⁷⁾ *Ensinar a identidade terrena* é outro saber fundamental a desenvolver, no sentido de construir uma mesma consciência antropológica, ecológica, cívica e espiritual à escala planetária, ou seja, desenvolver um sentimento de pertença à *nostra Terra* considerada, pelo autor, como última e primeira pátria⁽⁶⁸⁾

⁽⁶⁸⁾ O conhecimento do desenvolvimento da era planetária, outra realidade que tem vindo a ser ignorada pela educação, e o reconhecimento da identidade terrena devem fazer parte dos objectivos prioritários da educação do futuro, tornando-se substancial ensinar a história da era planetária e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias sem, contudo, ocultar a soberania e as consequentes opressões que devastaram a humanidade e que ainda subsistem, aludindo à complexidade de crise planetária que marca o século XX.

⁽⁶⁹⁾ *Ensinar* entende-se aqui, na perspectiva de Roldão (1999; 2000a), como *fazer aprender alguma coisa a alguém, ou o conjunto de acções intencionais e fundamentadas organizadas para fazer aprender alguma coisa a alguém*. A autora (*idem, ibidem:11*) *descreve a especificidade intrínseca da função de ensinar incorporada e adaptada à complexidade de cada situação*. Neste sentido, urge compreender a importância dos processos de auto-implicação na aprendizagem, conscientes da distinção absoluta entre informação e conhecimento. Conforme Sá-Chaves (2004), *constata-se que não é pela simples existência e disponibilização da informação que ficam garantidas as condições de construção de conhecimento [...] O que medeia essa transformação e que se encontra no cerne da questão do desenvolvimento é a capacidade de apropriação e de interpretação crítica da informação de modo a que, esta, se possa inscrever nos quadros de referência e, ao fazê-lo, os reorienta à luz dos contributos que a própria informação possa veicular e suscitar*.

⁽⁷⁰⁾ Ainda, de acordo com o autor, a educação do futuro deve, ainda, incluir o *ensino das incertezas* pois, se por um lado, as ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, por outro, revelaram, ao longo do século XX, inúmeras zonas de incerteza. Ao promover este saber, necessário à educação do futuro, prepara-se as mentes para esperar o inesperado e, consequentemente, poder enfrentá-lo.

⁽⁷¹⁾ A compreensão tornou-se uma necessidade crucial para os seres humanos. Neste sentido e conforme o autor, a educação tem que abordá-la de uma forma directa. Ensinar a compreensão pode constituir uma das bases mais seguras da educação para a paz, à qual estamos ligados por essência e vocação, apresentando-se, de acordo com o autor, como outro dos sete saberes necessários à educação do futuro.

pela democracia, entre a sociedade e os indivíduos e o entendimento da Humanidade como comunidade planetária⁽⁷²⁾.

E, porque estes saberes consubstanciam dimensões importantes da formação integral da pessoa enquanto indivíduo e cidadão, impõe-se a necessidade de formar professores capazes desse desafio.

Também, de acordo com Carneiro (2001:13), basta observar *os quotidianos de vida* para se perceber facilmente que o contexto, em que se *encontram imersos os sistemas educativos, não pára de se modificar, de se complexificar*. Tal perspectiva corrobora os pressupostos do paradigma da complexidade, ao qual fizemos larga referência anteriormente. Por conseguinte, refere o autor, que urge *repensar as aprendizagens fundamentais* para todos os que conseguem alcançar o *termo de uma escolaridade básica e secundária*, (...) sinalizado como *padrão mínimo* (...) *numa sociedade do conhecimento e da informação*.

Neste sentido, apresenta as seis aprendizagens que considera fundamentais para uma sociedade complexa e transdisciplinar:

- a) *aprender a condição humana* - significa a compreensão de Si e do Outro, na sua *infinita dignidade e riqueza, mas também na sua enigmática contingência e vulnerabilidade*;
- b) *aprender a viver a cidadania*⁽⁷³⁾, uma cidadania activa e participativa que decorre do equilíbrio entre o exercício equilibrado de direitos e deveres na esfera social, *celebrando a diversidade e apreciando a democracia, como membros activos de comunidades, titulares de direitos e deveres inalienáveis*. Esta aprendizagem surge intrinsecamente relacionada com a anterior e decorre do facto do autor entender as instituições educacionais como centros cívicos por excelência;
- c) *aprender a cultura matricial é outra das aprendizagens fundamentais pois, conforme o autor, uma sociedade complexa e transdisciplinar impõe-se na plenitude dos seus matizes integradores (memória, língua, civilização, história, filosofia, diálogo com o mundo*. A este propósito, recorda o mandato pessoano *Sê plural como o Universo!*, referindo que a alteridade está omnipresente na formação da identidade nacional. Torna-se, pois, necessário ser cidadão do mundo, sem esquecer as raízes matriciais;

⁽⁷²⁾ Neste sentido, Morin (2002b) apresenta o carácter ternário da condição humana *indivíduo-sociedade-espécie*, cujo objectivo é, então, o de *definir uma ética do género humano*, que deve completar a humanidade como comunidade planetária: *uma Terra-Pátria e uma cidadania terrestre, reconciliação social do indivíduo e da espécie*.

⁽⁷³⁾ Carneiro (2001) aponta cinco dimensões fundamentais de cidadania que a escola não pode deixar de ensinar: democrática, social, paritária, intercultural e ambiental.

d) *aprender a processar informação e a organizar conhecimento* significa lidar com a sociedade de informação e a abundância de oráculos, num contexto de formação ao longo de toda a vida, de modo a utilizar as tecnologias da informação e da comunicação como ferramentas indispensáveis de conhecimento e de inovação;

e) *aprender a gerir uma identidade vocacional* torna-se, igualmente, importante uma vez que, para o autor (*idem*: 29), o processo de construção da identidade vocacional deve permitir o máximo de escolhas profissionais ao longo da vida. Neste sentido, importa *aprender a gerir uma identidade vocacional a fim de promover* competências de autonomia e de gestão dos conhecimentos e competências pessoais, de modo a que *uma esclarecida identidade vocacional* seja parte indissociável de um projecto de vida e condição de plena liberdade individual.

f) *aprender a construir sabedoria* relaciona-se com a capacidade de interpretar esses conhecimentos e de os relacionar na sua vida social e profissional e torna-se fundamental *tendo em vista a construção de uma evolução consciente e a interiorização do sentido final contido no dom da vida e na dimensão cósmica da existência*.

Ainda de acordo com o autor (*idem, ibidem*), o objectivo fundamental da educação é recentrado sobre as questões do **ser pessoa e ser cidadão** num mundo complexo, constituindo os conteúdos, a informação e as competências para interagir com ela, instrumentos para melhor se atingir essa finalidade ontológica.

Neste sentido, propõe uma declinação dos quatro *pilares* referidos pela Comissão Internacional para a Educação no século XXI (Delors, 1996), entendidos como aprendizagens transversais, segundo as seis tipologias de aprendizagens fundamentais (Carneiro, 2001). Das interacções entre estas duas dimensões de aprendizagem, aqui entendidas, na linha de Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004), como *saberes básicos*, resulta uma aprendizagem-mestra – *aprender o sentido da vida*, como *tributário de uma formação aberta e de raiz humanista* e que pode ser explicitada de uma forma esquemática, a partir do Quadro 1.

Partindo de uma análise horizontal do quadro, identificamos na linha superior as *aprendizagens fundamentais* apresentadas por Delors (1996): *Ser, Conhecer, Fazer, Conviver* que se afiguram como a essência dos *pilares aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos*.

A leitura na horizontal representa os diversos percursos que o eu (self) faz na procura do Outro (Carneiro, 2004:56). Neste sentido, o processo de estruturação do ser é sempre inseparável da *descentragem inclusiva que é condição sine qua non do conviver*, configurada nas relações entre participação e diversidade, pertença e diálogo, ser aprendiz e ser consciente, ser humano e ser solidário.

A leitura na vertical surge, de forma complementar, confluindo para cada um dos quatro pilares apresentados transversalmente *em aprendizagens finalísticas, não meramente instrumentais*: o sentido da vida e do humano⁽⁷⁴⁾, a sabedoria das sínteses⁽⁷⁵⁾, a construção da felicidade e a consciência da solidariedade (*idem, ibidem*: 57). À semelhança de Morin (2002b), esta proposta de Carneiro (2004) tem subjacente uma perspectiva ontológica inerente ao ser humano - o *ser-no-mundo* ao longo da sua existência - sustentada na educação e na formação continuada. E, consequentemente, à compreensão da formação de professores cuja finalidade essencial é

(75) Conforme Carneiro (2000a:40), *num contexto de saberes digitais e de novas competências criativas, cada pessoa é estimulada a conquistar a sabedoria das sínteses e a buscar o sentido das coisas. Os saberes codificados vão de par com os saberes tácitos. A dignidade do aprender fazendo é plenamente reconhecida e acreditada.*

desenvolver *competências* reflexivas, de matriz ética, de modo a poderem desenvolver, nos seus alunos, competências do mesmo tipo. Por fim e numa altura⁽⁷⁶⁾ em que, em Portugal, se debatiam as propostas de revisão curricular do Ensino Básico, de reestruturação do Ensino Secundário e de reorganização do Ensino Superior, o Conselho Nacional de Educação propôs, a realização do estudo *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Século XXI*⁽⁷⁷⁾: *contributo para a reestruturação dos conteúdos e estratégias dos Ensinos Básico e Secundário*. A equipa responsável⁽⁷⁸⁾ optou por proceder ao estudo *de experiências educacionais numa amostra relevante de outros países*, a fim de confrontar os quadros de referência, alargar e enriquecer o campo de análise e verificar, criticamente, a congruência com as propostas de revisão curricular do Ensino Básico do nosso país. Entendidos como *ferramentas que permitem a mudança de uma aprendizagem dirigida (...), para uma aprendizagem assistida e, desta, para uma aprendizagem autónoma* (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004:22) de acordo com a responsabilidade crescente de cada cidadão, os saberes básicos, propostos neste estudo, são cinco que, de acordo com os autores *se cruzam e interagem sinergicamente* (*idem, ibidem*:30) numa lógica de recursividade:

a) *aprender a aprender* que significa *mobilizar estratégias adequadas para procurar, processar, sistematizar e organizar informação, de variados tipos e a partir de múltiplas fontes, para a transformar em conhecimento próprio*, que pode ser científico, artístico ou cultural e que implica o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, através da reflexão crítica e monitorização dos processos de aprendizagem de cada aprendente, estando, por isso, na base das aprendizagens autónomas⁽⁷⁹⁾ e apresentando-se como condição essencial para a aprendizagem ao longo da vida⁽⁸⁰⁾;

⁽⁷⁶⁾ Decorria o ano lectivo de 2000/2001.

⁽⁷⁷⁾ Relativamente às expectativas temporais que o título deste estudo pode profetizar, os autores destacam a impossibilidade de definir, de forma absoluta e concludente, os saberes para todo o século XXI, tendo em conta a incerteza, a imprevisibilidade e, conseqüente, impredictibilidade que caracterizam o tempo futuro. Contudo, pelo seu *carácter de intemporalidade que os valida no espaço e no tempo, torna-se fundamental analisar com rigor epistemológico a natureza dos saberes básicos*, percebidos como *indicadores de percurso*.

⁽⁷⁸⁾ Constituída pelos professores investigadores António Cachapuz (que coordenou), Idália Sá-Chaves, ambos da Universidade de Aveiro, e Fátima Paixão, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

⁽⁷⁹⁾ De acordo com os autores (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004). as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) desempenham, neste contexto, uma importante função, enquanto *instrumentos de mediação no processo de construção do conhecimento*.

⁽⁸⁰⁾ Conforme os autores, *sem aprender a aprender não há aprendizagem ao longo da vida* (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004:28).

- b) *comunicar adequadamente* diz respeito à competência ser capaz de *usar diferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação*⁽⁸¹⁾ numa perspectiva de *interactividade*⁽⁸²⁾. Compreende os domínios da Língua Materna e de, pelo menos, uma Língua estrangeira nas suas competências linguística e meta-linguística - objecto de reflexão sobre si próprias - o que permite não só a necessidade de comunicação entre falantes de línguas diferentes, mas também uma compreensão mais profunda das diversas culturas, que constituem o mosaico civilizacional em que vivemos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da cooperação;
- c) *cidadania activa* implica saber agir responsabilmente, sob o ponto de vista pessoal e social, no quadro de uma ética de responsabilidade, solidariedade e tolerância ou seja, desenvolver uma relação harmoniosa entre o Homem e a Natureza, a Cultura e a Sociedade globais, através de *esforços cooperativos para a adequada realização de uma determinada tarefa*, no âmbito de questões fundamentais e pertinentes⁽⁸³⁾, em que se deve ter em conta *não só o ser para si mesmo mas, sobretudo, o ser com os outros*⁽⁸⁴⁾.
- d) *espírito crítico* apela a conhecimentos multidisciplinares e permite *apreciar a plausibilidade de uma situação, resultado ou argumento*, uma vez que consiste na *procura de razões e alternativas que fundamentam as tomadas de decisão* (*idem*:123), envolvendo, assim, *escolhas reflectidas* (*idem*:29);
- e) *resolver situações problemáticas e conflitos* no sentido de *mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias para ultrapassar obstáculos existentes entre uma dada situação e uma situação futura identificada*.

Parece-nos que esta apresentação dos saberes básicos, ou seja, saberes estruturantes compreendidos como *um pré-requisito que habilita para a construção continuada e permanente do conhecimento, permitindo responder mais eficientemente à variabilidade das dinâmicas temporais* (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004:23), não ficaria inteligível sem referência às principais orien-

⁽⁸¹⁾ Os autores referem, como exemplos, *a imagem e expressão corporal* e *a exploração das TIC* (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004:29).

⁽⁸²⁾ De acordo com os autores (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004:123), a novidade desta competência está relacionada com as questões de simulação (uso da imagem e da expressão corporal) e da interactividade (fazer-se entender pelos outros).

⁽⁸³⁾ Os Direitos do Homem, a Diversidade Cultural, o Desenvolvimento Sustentável.

⁽⁸⁴⁾ De acordo com os autores (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004:29), pode contribuir para *minimizar tensões actuais em ambiente escolar* a que nós, humildemente, acrescentaríamos em ambientes familiares e, até mesmo, sociais.

tações ou tendências, também referidas pelos autores e entendidas como *princípios reguladores dos processos de reconceptualização curricular, aos quais o estudo conduziu (idem, ibidem: 125)*. Ainda, de acordo com os autores (*idem, ibidem:126*), esses princípios configuram uma abordagem complexa, enquanto *compreensão não fragmentada das questões que se colocam ao pensamento curricular e traduzem-se nas ideias de transcurricularidade, flexibilidade, diferenciação, mobilidade e internacionalização*.

A Educação é, assim, entendida *numa perspectiva de desenvolvimento humano*, cujas finalidades surgem como *uma relação educacional mais aberta e mais extensa* na qual é enaltecida *a relação entre o ensino formal e os contextos educacionais configurados na e pela família/comunidade (idem, ibidem:128,129)*. Trata-se, assim, de uma abordagem **transcurricular**, que atravessa não apenas todas as áreas disciplinares do programa instituído, mas que remete também para todas as situações vividas em interacção com os sistemas educacionais não formais. É, pois, através desta abertura (sistémica), ao conceder um carácter funcional à relação da escola com o meio (concretizado num novo espaço/sistema interfacial/*terceiro incluído*, que recebe e trata a informação e o conhecimento), que reside a sobrevivência da educação, entendida como um verdadeiro sistema (Lebert, 1986). As mudanças ocorridas na sociedade, e já referidas neste capítulo, conduzem, naturalmente, a alterações do conceito de currículo. Roldão (1999) e Sá-Chaves (2002b) recolocam a questão da flexibilidade curricular quer no que se refere à *dimensão instituída*, quer ao nível da sua gestão e desenvolvimento - *dimensão instituinte*⁽⁸⁵⁾. O currículo, elaborado ao nível das estruturas macro-políticas (*dimensão instituída*), é concebido em função de objectivos e de indicadores gerais e das características médias da população-alvo, cujas propostas são iguais para todos.

Uma vez que a população escolar, em resultado da democratização do ensino, se apresenta cada vez mais heterogénea, considera-se que os processos de desenvolvimento curricular devem ser abertos, dinâmicos, (...) modificáveis e evolutivos, para poderem ser melhorados ao longo do tempo (*idem, ibidem: 129*). Esta ideia de **flexibilidade** nos processos de ensino-aprendizagem tem também implicações na actividade docente, ou seja, o professor já não pode ser visto como alguém que apenas executa e cumpre as decisões emanadas do poder central, devendo ser reconhecido e

⁽⁸⁵⁾ Conforme Sá-Chaves (2002b: 5), *a dimensão instituída do conceito tem um carácter macro-estrutural e é de âmbito nacional e a dimensão instituinte, pode ser entendida enquanto prática e exercício da relação educativa, contingente, aberta e reflexiva para poder integrar a informação situacional no decurso da própria acção e, também, para [que o professor possa] adequar esta [mesma acção] às circunstâncias nela emergentes*.

reconhecer-se como um profissional, isto é, como um co-construtor e gestor das propostas curriculares instituídas, tomando decisões sobre a sua acção de forma fundamentada, consciente e criticamente reflectida (*idem:ibidem*) numa escola que, no dizer de Alarcão (2000) se deve conceber colectivamente como *instituição reflexiva*.

Devido às características de globalização das sociedades dos nossos dias, estas compreendem uma pluralidade de pessoas de nacionalidades e de culturas bem diversas, que constitui um mosaico de valores e de comportamentos que a escola deve acolher e integrar nos seus objectivos e práticas de formação, no respeito pela diversidade de cada um dos alunos. Admitindo, ainda, que *o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social* (Moreira, A. e Silva, T. 1995: 7), ele não pode ser negligenciado nos processos de educação que pretendem contemplar a identidade própria de cada aluno a quem se destina. Uma *escola para todos* e em que *todos são diferentes* exige dos professores a capacidade para flexibilizar, através de processos de **diferenciação** (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004), na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e/ou aculturar, pois diversidade sem diferenciação pedagógica conduz à desigualdade. Neste *reconhecimento da heterogeneidade e da diferença*, impõe-se um diálogo intra e entre-culturas onde cada uma se valoriza através de práticas, que permitem um melhor conhecimento de si e o (re)conhecimento dos outros.

Como já vimos, o aspecto mais marcante da sociedade actual é o processo de globalização, que, conforme Giddens (2000:29) é *uma mudança das próprias circunstâncias em que vivemos numa sociedade cosmopolita global*, da qual emerge, conforme Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, a *possibilidade de conexão, através dos espaços de fronteira entendidos como lugares de aproximação, de trânsito, de facilitação da mobilidade e de construção de novas possibilidades na comunicação e na intercompreensão das pessoas, dos povos e das sociedades* (2004: 130). Contudo, se por um lado, esta **mobilidade** de pessoas e, sobretudo de ideias facilita uma cultura global, enquanto abertura a outras linguagens e a outros conhecimentos; por outro, pode permitir a ocorrência de percursos erráticos e/ou desordenados, pelo que se torna necessária uma reflexão sobre a ética dos valores em uso e os avanços das ciências e das tecnologias de informação e comunicação⁽⁸⁶⁾. Neste sentido, as questões éticas relacionadas com progressos da ciência

⁽⁸⁶⁾ De acordo com Kung (1996:48,49), a globalização *não implica necessariamente uma desagregação de valores, mas sim a sua transformação: de uma ciência isenta de referências éticas para uma ciência responsável; de uma tecnocracia dominadora dos seres humanos para uma tecnologia ao serviço da humanidade; de uma indústria que polui o meio ambiente para uma indústria que fomenta os verdadeiros interesses e as necessidades do Homem em harmonia com a natureza; de uma democracia formal e de direito para uma democracia viva, em que liberdade e justiça se concilie.*

assumem particular relevância nos nossos dias⁽⁸⁷⁾ e, talvez por isso, as possamos apresentar com a principal similitude e convergência entre os estudos apresentados. Perante a crescente desintegração do modelo civilizacional dos países industrializados, a ineficácia da gestão tecnocrática e dos sistemas de mediação tradicionais, a alteração dos valores fundamentais da sociedade, mas também perante o despertar da consciência dos limites do crescimento económico, da consciência ecológica, do multiculturalismo e da pluralidade surgem novas formas de pensar o desenvolvimento, que encerram grandes desafios, como metas a assumir num novo paradigma: o desenvolvimento humano, o desenvolvimento auto-sustentado, o auto-desenvolvimento⁽⁸⁸⁾.

Por conseguinte, a *mobilidade* só se constituirá um factor de enriquecimento se, como critério de supervisão dos processos, se promover uma *revolução da inteligência*, que consiga articular, de forma *reflexiva e crítica*, os princípios da *dignidade humana*, da *integridade da pessoa*, da *protecção e preservação da natureza*, com o desenvolvimento científico-tecnológico.

A este propósito, também, Carneiro (2001:58) refere que *ao sonho totalitário da pureza étnica (...) as sociedades actuais vêm respondendo com uma hibridação crescente de culturas, decorrente, entre outros factores, da generosa mistura de gentes*, ou seja, dos fenómenos de mobilidade.

De acordo com os autores (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004) encontramos-nos, assim, perante um processo de **internacionalização** que reduziu as distâncias, diluiu as fronteiras e abriu o mundo. Hoje, cada homem, sem renegar a sua pátria, é cidadão do mundo. É nesta *possibilidade dialógica* entre visões e concepções diferentes, consensuais ou não, que sob uma perspectiva cidadã, se deseja uma efectiva relação de igualdade e pluralidade entre os sujeitos.

Encontramo-nos perante um desafio da humanidade que consiste em construir um mundo para o qual é imprescindível deter **novas competências para aprender a pensar e actuar**, consubstanciadas nos *saberes básicos*, permitindo a possibilidade de um desenvolvimento equilibrado e harmonioso entre as pessoas e as sociedades consigo mesmas, com os outros e com o meio ambiente.

⁽⁸⁷⁾ Neves (1999), ao proceder a uma reflexão acerca dos progressos da genética (engenharia genética, biotecnologia), define três princípios essenciais. *o princípio da dignidade* (valor incondicionado do homem enquanto sujeito, autor da moralidade); *o princípio da integridade* (carácter intocável da unidade psico-física-espiritual que constitui a pessoa e que contraria qualquer intervenção que resulte da alteração da identidade genética do ser); e *o princípio do desenvolvimento sustentável* (protecção da natureza como condição da própria sobrevivência humana e da sua qualidade de vida).

⁽⁸⁸⁾ Conforme Morin (1998:342) *foi esquecido que dizer desenvolvimento quer dizer auto-desenvolvimento*. Por conseguinte, *o desenvolvimento deve ser concebido como auto-desenvolvimento numa recorrência sem fim em que o desenvolvimento se torna, ao mesmo tempo, meio e fim do sistema auto-organizador (sociedade, indivíduo)*.

É neste propósito, que se forma a base para uma educação que estimule o pensamento e a consciência crítica, que fortaleça novas práticas curriculares atentas aos valores de liberdade e de solidariedade, constitutivas das relações humanas e essenciais numa sociedade participativa global. Ainda de acordo com Carneiro (2004), a interacção social e as relações pessoais continuam a ser os ingredientes essenciais de construção e de descoberta do conhecimento, num mundo em constante mudança. E, nesse mundo, centrar a atenção na educação, caracterizada como um processo dinâmico e permanente que possa promover culturas de paz⁽⁸⁹⁾. O grande desafio é o de reconstruir um novo senso comum capaz de dar suporte quotidiano a uma *pedagogia da esperança* no futuro da humanidade, valorizando a acção educativa enquanto *espaço* e *tempo* de possibilidade⁽⁹⁰⁾.

Impõe-se, assim, (re)pensar a Escola como espaço público capaz de estimular, nas futuras (e actuais) gerações, novos modos de pensar a construção de Si num mundo mais justo, ou conforme Paulo Freire, (1993: 36) *mais humano, (...) e em que se prepare a materialização da grande utopia: unidade na diversidade*. E, porque nos encontramos em contextos de mudança e de complexas transformações operadas na sociedade actual, parece-nos imprescindível proceder à reflexão acerca dos possíveis referentes de qualidade da profissionalidade docente, isto é, aprofundar o perfil de competências e saberes definidores da especificidade da profissão que contribuam, assertivamente, para que os alunos desenvolvam os novos saberes básicos anunciados, ainda que sob as mais variadas terminologias.

É, por conseguinte, da **(re)qualificação de competências dos professores** que tratará o próximo capítulo pois, conforme Carneiro (2000a), *independentemente do contexto cultural ou institucional considerado, a mobilização dos professores, na qualidade de fazedores⁽⁹¹⁾ e artífices das reformas indispensáveis e o correlativo investimento na sua formação inicial e contínua, surgem como prioridades inequívocas dos sistemas mais apostados em antecipar o futuro⁽⁹²⁾*.

⁽⁸⁹⁾ Conforme Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004:131, 132), *a instituição de culturas de paz configura-se como finalidade última da nossa função enquanto profissionais de educação e enquanto pessoas comprometidas com o bem e com o futuro*.

⁽⁹⁰⁾ De acordo com Patrício (1993:20), *à Educação não cabe saber fazer-ser coisas, mas saber fazer-ser pessoas, cidadãos capazes de participar activa e inteligentemente na sociedade, em ordem à reconstrução contínua da civilização e de um mundo mais justo e de uma vida melhor*.

⁽⁹¹⁾ A expressão usada “fazedores” diz, por si só, a importância que o autor atribui à competência “aprender a fazer”.

⁽⁹²⁾ In Nota Introdutória à Conferência *Novo Conhecimento e Nova Aprendizagem*, realizada em Outubro de 2000, pela Fundação Calouste Gulbenkian.

CAPÍTULO DOIS

**Desafios no início do século XXI:
*outros professores, outra escola***

Introdução

Considerando que a qualidade dos **professores** determina a qualidade da **escola** e, consequentemente, do ensino e da aprendizagem⁽⁹³⁾, (Sá-Chaves, 2000), propomo-nos reflectir, neste capítulo, acerca das linhas evolutivas que permitiram uma compreensão dos temas centrais que focalizam as questões essenciais deste estudo.

Apresenta-se, assim, um espaço de (in)formação e reflexão a propósito dos pressupostos epistemológicos e conceitos teóricos subjacentes à essência da relação dialógica entre professores e escola, partindo do pressuposto, segundo o qual, e de acordo com Sá-Chaves (2007:51), os conceitos se apresentam (...) como *constructos dinâmicos que, quando abertos à discussão crítica, podem, através de renovados argumentos, evoluir e reorganizar-se, para poderem continuar a ajustar-se às dinâmicas emergentes e cada vez mais desafiantes.*

2.1. Os Professores como agentes de mudança

Assistimos, na actualidade, a uma abundante retórica sobre o papel fundamental que os professores são chamados a desempenhar na construção da *sociedade do futuro*. Políticos e intelectuais juntam as suas vozes clamando pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por uma maior autonomia profissional, por uma melhor imagem social.

Foi, neste sentido, *que a Comissão Internacional sobre a Educação no século XXI* incluiu, no seu relatório (Delors, 1996), um capítulo autónomo sobre a problemática dos professores.

Pela importância do papel destes profissionais na qualificação dos cidadãos e, como tal, das sociedades, entendeu a referida comissão **que o século XXI não será possível sem professores.**

Os grandes desafios prospectivos da educação apontam para a necessidade de professores competentes e motivados, tornando-se, assim, necessário que as sociedades e as políticas públicas repensem, com premência o seu papel e o seu estatuto social.

De igual modo, o relatório mundial de educação *Professores e ensino num mundo em mudança* (UNESCO, 1998a) reafirmou a importância do papel social dos professores no desenvolvimento das sociedades contemporâneas, salientando que o **futuro do ensino está dependente dos professores**, devendo pelo seu papel social, ser-lhes proporcionada a entrada numa nova abordagem que se centra em questões *como, quando, onde* e, sobretudo, o que aprender?

⁽⁹³⁾ *A qualidade da escola somos nós* (Sá-Chaves, 2000:19).

Entre nós, Santos Silva (2000), aquando da conferência *Novo Conhecimento e Nova Aprendizagem* refere: *não concebo um sistema educativo no século XXI sem escolas (...) também não concebo o século XXI sem professores. (...) profissionais qualificados, dotados de identidade profissional, de autonomia profissional, trabalhando com crianças e adultos, trabalhando uns com os outros para ajudar uns e outros a estabelecerem as suas próprias prioridades, os seus próprios caminhos de formação (idem, ibidem:20).*

Também, de acordo com Carneiro (2004:171), assistimos a um tempo atravessado por ventos paradoxais. Por um lado, os conceitos emergentes convergem para uma ideia de mais e melhor educação (aprendizagem ao longo da vida; sociedade educativa; sociedade de conhecimento; organizações aprendentes;...), para melhores aprendizagens, educadores empenhados e, por outro, sente-se a escola avassalada pela crítica social, os investimentos públicos prioritários raramente contemplam a educação e o estatuto social dos professores apresenta um desgaste contínuo.

Conforme Loureiro (2001: 11), é visível a *acentuação da erosão da imagem da docência como profissão, assim como o interesse que ela suscita enquanto objecto epistemológico das ciências sociais, não surpreendendo, assim, a atenção que a investigação educacional passou a prestar à docência e aos seus profissionais, bem como aos contextos organizacionais onde a sua acção se faz sentir.* Neste sentido, e retomando Carneiro (2004:119), *as investigações sobre o desempenho escolar (...) acabam sempre por revelar um factor crítico: o profissionalismo e as condições de desenvolvimento profissional do corpo docente.*

Também no relatório mundial de educação *Professores e Ensino num mundo em mudança* (UNESCO, 1998a), se refere que os estatuto e perfil do professor têm sofrido alterações ao longo dos tempos. O professor desempenha, hoje, um papel pluridimensional, o que necessariamente implica um perfil mais complexo e ajustável às exigências das sociedades, também elas, em permanente mudança, como referimos anteriormente.

Neste contexto de mudança, importa, então, (re)pensar o papel dos professores, no sentido de rever o seu estatuto mais tradicional de meros aplicadores do programa e de *executantes comandados de cima* pelo de actores/autores, protagonistas e responsáveis pela sua própria formação, *partenaires activos que fazem a co-gestão da inovação* (Sá-Chaves, 1989:24).

Trata-se de colocar os professores na primeira linha de uma outra/nova perspectiva educativa, de modo a poderem dar resposta a problemas sociais cada vez mais complexos, repensando o seu papel, funções e qualidade da intervenção pedagógica. Como já referimos, a ideia do professor

como agente de mudança tornou-se um tema particularmente relevante nos estudos sobre Educação, sendo entendido como motor de mudança de si mesmo, dos alunos e dos contextos nos quais vive e desenvolve a sua profissionalidade.

Neste contexto, salientam-se dois eixos de mudança: o papel central do professor como chave da mudança educacional e do desenvolvimento da sociedade e a importância do professor desenvolver a sua própria capacidade de mudança, através de atitudes favoráveis a um comprometimento consciente e lúcido com a própria mudança. Assim, para além de acreditar que a mudança é possível, o professor deve assumir uma postura de apreciação positiva do risco, da complexidade e da diversidade, complementarmente e, de igual modo, resistir à frustração e ser capacitado para enfrentar problemas, muitas vezes contraditórios e conflituais no sentido de uma procura consciente de equilíbrio neste processo de oscilação pendular entre o caos e o controlo e entre o individual e o colectivo. Para tal, os professores deverão estar preparados para as mudanças situacionais, procurando desenvolver competências e atitudes de indagação e de aprendizagem continuadas.

Fullan (1993), ao reflectir sobre os novos papéis e exigências que se colocam aos professores enquanto *obreiros da inovação e mudança*, enuncia algumas competências – a) comprometimento profissional com princípios e propósitos educativos morais que orientem a sua acção; b) conhecimento e competência profissional, capaz de legitimar a sua autonomia e eficácia profissional; c) reflexão sobre as relações entre os propósitos educativos a nível da escola e outros temas relacionados com desenvolvimento social e participação nas políticas educativas, como intrínsecas da acção docente; d) participação em processos interactivos e colaborativos para a criação de laços com a comunidade; e) desenvolvimento de hábitos e capacidades de aprendizagem e pesquisa, procurando novas ideias dentro e fora dos seus ambientes de trabalho e f) desenvolvimento de capacidades que lhes permitam envolver-se nos mistérios, luzes e sombras da complexidade dinâmica dos processos de mudança - que, como podemos verificar, se interligam com as referidas para os alunos, apresentadas no capítulo anterior.

Nessa ligação, uma das competências exigidas aos professores relaciona-se com o seu *comprometimento profissional com princípios e propósitos educativos morais que orientem a sua acção*. Estes *princípios e propósitos educativos morais* encontram-se subjacentes à dimensão ética referida nas competências *aprender a viver juntos* (Delors, 1996), *ensinar a condição humana* (Morin, 2002b), *aprender a condição humana* (Carneiro, 2004) e *cidadania activa* (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004).

Também, o *conhecimento e competência profissional, capaz de legitimar a sua autonomia e eficácia profissional, apontada pelo autor* (Fullan, 1993) se pode encontrar na competência saber-fazer, referida, pelos autores citados no capítulo anterior, como uma das competências fundamentais de todos os cidadãos no século XXI. De igual modo, a *participação em processos interactivos e colaborativos para a criação de laços com a comunidade* pode vir a desenvolver, nos aprendentes, as competências *aprender a conviver* (Delors, 1996), *cidadania activa* e *comunicar adequadamente* (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004). O *desenvolvimento de hábitos e capacidades de aprendizagem e pesquisa, procurando novas ideias dentro e fora dos seus ambientes de trabalho* implica *aprender a aprender* (Delors, 1996; Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004), enuncia os princípios de um *conhecimento pertinente* (Morin, 2002b) e desenvolve o *aprender a construir sabedoria* (Carneiro, 2001).

Por fim, o *desenvolvimento de capacidades que lhes permitam envolver-se nos mistérios, luzes e sombras da complexidade dinâmica dos processos de mudança* parece estar subjacente ao fazer aprender a arte de *enfrentar as incertezas* (Morin, 2002b) e ao desenvolvimento do *espírito crítico* proposto por Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004).

Ainda de acordo com o autor (Fullan, 1993), as competências individuais estão intrinsecamente relacionadas com as competências institucionais devendo, por isso, ser desenvolvidas de forma conectada, tal como acontece na própria realidade. Neste sentido, as competências individuais (visão pessoal, indagação, colaboração, desempenho) são, absolutamente, indispensáveis ao desenvolvimento das competências institucionais (visão partilhada, estruturas, normas e práticas de indagação, culturas colaborativas, desenvolvimento organizacional), sendo que a relação inversa é igualmente verdadeira⁽⁹⁴⁾. Ou seja, para o autor, o desenvolvimento individual deverá ser trabalhado simultaneamente como desenvolvimento institucional, numa abordagem integrada, implicando o maior número possível de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de projectos, que podem ser de inovação educativa e cujos objectivos seriam melhorar a qualidade da educação, aumentando os níveis de colaboração⁽⁹⁵⁾ e de autonomia da escola na resolução dos seus próprios problemas. Considera, ainda, o autor que o *desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis actuais ou futuros* (idem, ibidem:3).

⁽⁹⁴⁾ Também, aqui, se verifica o princípio da recursividade.

⁽⁹⁵⁾ Fullan (1993) entende o apoio colaborativo como componente necessária para o desenvolvimento profissional do professor.

Em síntese, nesta perspectiva enfatiza-se a necessidade de formar professores com maior capacidade de decisão, cooperativos, reflexivos, comprometidos com a mudança e com o aperfeiçoamento contínuo da sua escola, abertos ao diálogo e à co-avaliação do seu trabalho com toda a comunidade educativa.

Conforme Carneiro (2001), os professores devem ser incentivados a enfrentar os desafios inadiáveis da *re-fundação* da ideia de Escola, de modo a construírem uma matriz do seu saber e das suas competências susceptível de se traduzir num novo profissionalismo.

Retomando Delors (2005), os professores desempenham um papel determinante na estruturação das atitudes dos cidadãos. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o êxito da educação formal e da educação permanente.

A este propósito, também, Carneiro (2001) advoga que educadores plenos são aqueles **cultivam a humanidade** no seio dos que convivem com eles, acrescentado que as estratégias para aumentar a densidade relacional na escola passam imperativamente pela mobilização docente, o *verdadeiro motor do capital social e emocional*, que constitui a condição *sine qua non* de modelos escolares indutores de novos sentidos pessoais e comunitários. Deste modo, os professores devem constituir o *eixo da mudança* (Sá-Chaves, 1989)⁽⁹⁶⁾, mudança essa, que requer saberes diferenciados, que passam por novas formas de criar, produzir e gerir, novos estilos de vida e novos métodos de organização do trabalho, fontes de conhecimento e estilos de aprendizagem (Carneiro, 2003). Quanto mais conhecedor e com experiência em diferentes modos do aprender, melhor preparado estará o professor para lidar com estilos de aprendizagem diversificados dos seus alunos. Portanto, as melhores estratégias docentes são as que propiciam os incentivos e estímulos mais apropriados para cada trajetória concreta de aprendizagem, sem prejuízo dos objectivos globais, que deverão ser comuns e equitativamente continuados. Considera, ainda, o autor que, no domínio dos meios, este novo profissionalismo docente procura um saber avançado em recursos curriculares, articulando os que provêm da esfera pericial (programas, manuais didácticos, livros de referência e outros) com os resultantes da esfera local de desenvolvimento (materiais didácticos do professor, da sala de aula, da turma, da escola, etc.).

Num contexto de disseminação crescente das *ferramentas de autor*, a segunda esfera tende a dignificar o professor, que pode ser cada vez mais *inventor* e *criador* de materiais de ensino-apren-

⁽⁹⁶⁾ Sá Chaves, I. (1989) Professores, eixos de mudança. Aveiro: Estante Editora.

dizagem, em detrimento da utilização mecânica de instrumentos desenvolvidos em *laboratório* por especialistas, muitas vezes, afastados da realidade concreta em que cada professor desenvolve a sua actuação profissional.

Por conseguinte, não é de estranhar que se exija ao docente uma literacia tecnológica que supere a mera *alfabetização digital*, a fim de entrar nos domínios de competência e produtividade pedagógicas com recurso às potencialidades extraordinárias, que são criadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação. Um docente que não domine adequadamente essas ferramentas de comunicação, ver-se-á seriamente limitado na sua prática pedagógica e na capacidade de responder aos complexos requisitos que se colocam hoje nas *interfaces* (Le Moigne, 1996) dos métodos de ensino-aprendizagem.

Contudo, nenhum docente é eficiente e eficaz por si só, mesmo dominando o arsenal tecnológico. O saber colaborativo, que lhe permite integrar, contribuir para e aproveitar plenamente as redes do trabalho docente – presenciais e virtuais – é verdadeiramente estratégico. Acrescenta, ainda, o autor (Carneiro 2001) que as aprendizagens experimentais, as que provêm da **actividade de reflexão** exercida sobre o quotidiano profissional, são fonte inesgotável de saber constantemente renovado pela formação dos próprios professores. A competência reflexiva surge, assim, como a resposta estratégica à complexidade que, numa perspectiva sistémica, reconcilia *ciência e consciência* (Morin,s/d). E, neste sentido, concordamos com Morin (1991) quanto à necessidade de *preparar o professor para a complexidade*, para a diversidade de situações que terá de enfrentar. Torna-se, pois, *indispensável esclarecer as urgências e as incertezas da acção pedagógica* (Perrenoud, 2001: 231).

Se este é um tempo de instabilidade e de crise, também é de possibilidades e de expansão, pois se as crises são dramaticamente perturbadoras, são também geradoras de mudança que são a condição básica do progresso.

A sociedade em que vivemos, instável e mutante, necessita de profissionais que invistam na sua formação integral, humana e profissional, através de oportunidades de reflexão, activas e sistemáticas, que impulsionem novos modos de aprender e de fazer numa proposta de educação pluridimensional.

De acordo com Carneiro (2001), urge reinventar projectos de formação que ajudem a descobrir a direcção e a fazer o caminho para a diversidade, promovendo e zelando pelo avanço contínuo dos conhecimentos e competências.

Segundo Le Boterf (2005), o processo de desenvolvimento de competências depende da imagem que cada um tem de si mesmo, conduzindo a uma interacção entre a emoção e os aspectos da identidade do sujeito com o seu desempenho profissional. Assim, a interacção entre diferentes tipos de competência possibilita a definição e construção da prática profissional do professor, isto é, da sua profissionalidade/identidade.

Ser competente significa ser capaz de mobilizar, deliberadamente, uma combinação de saberes, de forma a responder com sucesso às dinâmicas profissionais. Esta mobilização não se refere à execução simples, mas a uma **arquitetura de construção**, o que implica uma passagem do conhecimento referencial à acção, através da reconstrução contextualizada do mesmo.

Tal como Le Boterf (2003) considera, este é um processo de valor acrescentado que não tem por base uma simples transferência de teorias (ou de elementos dessas teorias) para o contexto de trabalho de forma analítica. Pelo contrário, o profissional deve produzir competências no sentido de *saberes em acção*, tal como referimos no capítulo anterior.

Neste estudo, entende-se o conceito de perfil do professor, como um conjunto articulado e integrado de competências, que orienta e corresponde ao desempenho dos professores num certo contexto social e num certo tempo (Cardoso, 2002). Importa aprofundar as questões que remetem para a sua identificação, tendo como referência as exigências e os desafios que se colocam aos professores neste início de século.

2.2. O perfil profissional do professor - competências para a mudança

Como temos vindo a referir, a preocupação social passou a centrar-se, de uma forma mais completa e mais abrangente, mas também mais realista e mais útil, na identificação de referenciais de competência que as populações possuem e de que necessitam como fundamento para os processos de desenvolvimento pessoal e social. Em vez de uma concepção de formação segmentada, quanto aos percursos de vida, em que numa primeira fase se aprenderia e noutra se aplicaria esse saber aprendido, torna-se pertinente e aceite uma perspectiva de formação ao longo da vida, visando o desenvolvimento continuado de novas competências ou de aprimoramento das já existentes. A investigação sobre a formação de professores, na linha destes novos quadros conceptuais e epistemológicos, tem evidenciado a necessidade de se (re)definir o seu papel em torno do conceito de *desenvolvimento profissional* entendido, neste estudo, como o crescimento pessoal e interpessoal, que se vai alicerçando em interacção com os outros e com os contextos e, nesse processo, redefinindo as competências científicas, pedagógicas, sociais e humanas que os

professores vão (re)construindo ao longo da vida. Constituem-se, assim, tema de reflexão de modo a compreender o seu papel no aperfeiçoamento e na qualidade da acção docente e, consequentemente, na valorização destes profissionais e das suas práticas. Tendo em conta que a emergência da sociedade do conhecimento recoloca a questão do relacionamento dos professores com novos saberes, como referimos anteriormente, torna-se também pertinente a reflexão sobre a essência desses saberes, a finalidade dos mesmos, como se podem relacionar uns com os outros, para que estratégias de ensino-aprendizagem apontam, ou seja, uma reflexão sobre o conhecimento profissional dos professores⁽⁹⁷⁾. Neste processo de desenvolvimento continuado, a valorização da reflexão como exercício potenciador das práticas profissionais e do desenvolvimento pessoal e profissional tem sido objecto de investigação e de aprofundamento teórico de muitos investigadores, ao longo das duas últimas décadas.

O elevado número de estudos realizados e de trabalhos publicados constitui um indicador da importância que a reflexão tem na melhoria das práticas profissionais, na construção de saberes, na (re)estruturação das identidades profissionais e, consequentemente, no desenvolvimento profissional dos professores. Falar de reflexão implica, inevitavelmente, referir o pensamento de Donald Schön (1983,1987) que, numa perspectiva de desenvolvimento da *reflexão na e sobre a acção*, atribui especial relevo à formação de *professores reflexivos*. O autor enfatiza a formação de profissionais competentes, salientando a importância da análise reflexiva da *praxis* e evidenciando a capacidade de adaptação criativa e de inovação, que o profissional demonstra ao lidar com situações complexas e imprevisíveis. Tal como refere Alarcão, responsável pela divulgação do pensamento schöniano em Portugal, é para essas situações que o professor *encontra resposta na reestruturação dos seus conhecimentos a partir da análise dos índices contextuais que se lhe apresentam. Trata-se de um saber situar-se e agir na situação*⁽⁹⁸⁾, *feito de cognição, sensibilidade e atenção ao contexto* (*idem*,1996: 92).

Para Schön (1996) o modelo das ciências aplicadas e a racionalidade técnica que o informa mostram-se limitados para explicar a(s) competência(s) prática(s) dos profissionais em situações imprevistas. De facto, estas situações que caracterizam os contextos na actualidade,

⁽⁹⁷⁾ No aprofundamento desta problemática, recorremos aos contributos de autores cujas perspectivas permitem *uma compreensão epistemologicamente integrada do conhecimento profissional, que informa e orienta a acção docente intencional e estratégica* (Sá-Chaves, 2007:62).

⁽⁹⁸⁾ Conforme a autora (Alarcão, 1996:93), agir em situação implica *a interacção entre a dimensão do ser e do saber, do saber e do saber fazer, do saber fazer e do saber estar com os outros, do saber estar com os outros e do saber distanciar-se para pensar, do saber pensar sozinho e do saber pensar em diálogo, do ser o mesmo e do ser diferente, do ser profissional e do ser pessoa*.

nomeadamente, os contextos educativos, tanto ao nível pedagógico como organizacional, são incompatíveis com esse tipo de racionalidade exterior aos sujeitos e aos contextos, por exigirem respostas diferenciadas à singularidade das circunstâncias. Face a essa diversidade, o autor sustenta a necessidade de o profissional reflectir na e sobre essas mesmas circunstâncias para poder elaborar respostas e soluções que se lhe ajustem adequadamente. Alarcão (1991:5), refere que os interesses de Schön, *giram à volta de três temas muito actuais: o conceito de profissional eficiente e a quem se pede contas; a relação articulada entre teoria e prática e a reflexão e a educação para a reflexão*, como forma de repensar os actos do profissional.

Tavares (1997: 66) acrescenta que *é dentro destas concepções de formação e das competências que se deseja adquirir para poder vir a ser um bom profissional, que as pessoas constroem, produzem conhecimento científico e pedagógico*. E, ainda, que *é além e através dessa construção, a realizar ao longo do percurso de formação, que deverá assentar um sólido e equilibrado desenvolvimento pessoal como competência fundacional e fundadora de todas as outras competências que, para essa, convergem*.

O desenvolvimento profissional do professor, conforme Oliveira (1997:95), *reporta-se de uma forma mais específica ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as suas práticas*. A autora refere que o processo envolve três dimensões fundamentais: a do *saber* (conhecimentos específicos), a do *saber fazer* (desempenho profissional, atitudes perante o acto educativo) e a do *saber ser e saber tornar-se* (relações pessoais, autopercepção, motivações, expectativas)⁽⁹⁹⁾. O reconhecimento destas dimensões, estruturantes do desenvolvimento profissional, apela à necessidade de uma **competência reflexiva**, capaz de responder de forma ajustada às situações complexas e singulares, aos desafios emergentes e circunstanciais de cada momento, tal como vimos defendendo. Competência que se constrói, através da partilha de experiências e da análise inter-comunicativa, que produzirá (e é produzida) pela reflexão *na e sobre* a interacção do conhecimento científico e respectiva aquisição pelo aluno, *na e sobre* a interacção entre professor e

⁽⁹⁹⁾ Tavares (1997) refere que, as competências a desenvolver pelos professores, pertencem a três domínios: a) competências científicas - implicam o conhecimento científico e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade; b) competências pedagógicas - referem-se ao saber operacionalizar os conhecimentos tendo em conta os destinatários, os alunos, os contextos, os recursos, seleccionando as metodologias e as estratégias mais adequadas; c) competências pessoais: directamente relacionadas com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor, com o saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal.

aluno, *na e sobre* a interacção da escola com a comunidade de pares e com a sociedade em geral. Nessa construção, a função principal caberá sempre ao próprio professor, que deverá fazer da sua prática um espaço de reflexão estruturadora da sua acção educativa, numa lógica de (des)construção-(re)construção de saberes, que pressupõem *uma epistemologia da prática* que articula as dimensões do pensar e do agir (Schön, 1996).

Também, conforme Roldão (2008a:44), a prática reflexiva requer o *recurso a conhecimento teórico e prático prévios, a teorização problematizadora da situação prática em apreço e a produção de conhecimento susceptível de ser comunicado a outros e mobilizado noutras situações*.

De acordo com Perrenoud (1997), caminhar para a identificação das competências e sua consequente regulação faz parte de um movimento em direcção ao propósito de maior eficácia das escolas, ao aparecimento de profissionais/instituições reflexivos e de escolas autónomas, em suma, em direcção a uma maior profissionalização na educação. Contudo, refere também o autor (*idem*, 2000a:14)⁽¹⁰⁰⁾ que *nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável*, pelo que a postura reflexiva é uma das competências prioritárias para a profissão docente. Refere, ainda, (*idem*, 2000b), que o principal recurso do professor é a postura reflexiva⁽¹⁰¹⁾, a sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência, sustentando que a **prática reflexiva**⁽¹⁰²⁾ constitui uma competência fundamental, por estar na base e ser condição da capacidade *de inovar, negociar e regular a prática, sendo* decisiva nas sociedades em transformação e preparando os professores para decidir e agir na incerteza (Perrenoud, 2002:15). Neste sentido, destaca-se o contributo deste autor ao mencionar as **competências para ensinar no século XXI** que, por se tratar de um perfil de competências complexo e significativo, permite aprofundar a compreensão acerca da função docente na sua relação com os desafios que as condições sociais contemporâneas apresentam o que, como se relembra, constitui um dos objectivos deste estudo. O autor faz referência a um vasto leque de conhecimentos, capacidades e competências, considerando as que designa por *dez novas competências para uma nova profissionalidade* e que se enumeram:

⁽¹⁰⁰⁾ Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud, In Nova Escola. Brasil. Setembro de 2000. Disponível em <<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/>>, consultado a 10 de Junho de 2003

⁽¹⁰¹⁾ A competência reflexiva tem sido, desde sempre, uma das competências prioritárias dos professores apontadas por Perrenoud. De acordo com o autor (Perrenoud, 1999:10), é através de uma postura reflexiva e de uma participação crítica que os professores podem tirar melhores resultados da sua formação, isto é, o desenvolvimento profissional do professor exige reflexão e criticidade.

⁽¹⁰²⁾ Considera-se esta competência como subordinante de outras sub-competências mais específicas que o profissional mobiliza e faz convergir na e para a acção.

- enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- utilizar novas tecnologias;
- trabalhar em equipa;
- administrar a progressão das aprendizagens;
- organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- participar da administração da escola;
- informar e envolver os pais;
- conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
- administrar a sua própria formação contínua (2002: 14).

Estas competências percebem-se como *constructos* relacionados entre si, interagindo e reforçando-se mutuamente, permitindo a aprendizagem ao longo da vida, a emergência da capacidade crítica e emancipatória, apontando para a mútua implicação dos dois tipos de cultura: organizacional e profissional/pessoal. É neste sentido, que julgamos as competências estruturantes, apresentadas por Perrenoud (2002) mais coerentes com os *novos saberes básicos dos alunos* (cf Capítulo 1), considerados fundamentais ao desenvolvimento de todos os cidadãos, de modo a responderem às características que as sociedades apresentam.

2.2.1. O conhecimento profissional dos Professores: uma abordagem ecológica

Todavia, o conhecimento profissional, na sua multidimensionalidade⁽¹⁰³⁾, não deve ser pensado fora dos contextos e das situações nas quais o exercício profissional ocorre. Bronfenbrenner (1979), divulgado, entre nós, por Portugal (1992) refere que os sujeitos são activos, dinâmicos, estando, directa ou indirectamente, em interacção permanente com as propriedades, sempre em transformação, dos meios imediatos em que se inserem. Nesta perspectiva, o ambiente ecológico assume uma importância fundamental, na medida em que influencia não apenas o sujeito, mas também os outros sujeitos com quem este interage, interferindo, assim, na qualidade das relações interpessoais que estabelecem. Além disso, dado que os contextos não são estanques, também estes se influenciam mutuamente, originando processos dinâmicos de instabilidade constante. De acordo com Sá-Chaves (2007:59), Bronfenbrenner (1979) apresenta uma visão contextualizada da

⁽¹⁰³⁾ Sá-Chaves e Alarcão (2000).

realidade que representa os contextos de acção e realça a importância das transições ecológicas como factores estimulantes do desenvolvimento humano de quem as vivencia e que acontecem sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis que assume e nas actividades que realiza, percebidos simultaneamente, como *motor* e *consequência* do processo de desenvolvimento progressivo.

De acordo com Portugal (1992:40), o autor representa o *ambiente ecológico* como uma série de *estruturas concêntricas aninhadas* e articuladas: umas mais próximas, outras mais distantes, mas todas, de algum modo, influentes no desenvolvimento do sujeito. Trata-se, pois, de uma representação global, do tipo *boneca russa*⁽¹⁰⁴⁾, que pretende chamar a atenção para a representação do modo como os sistemas contêm ou estão contidos uns nos outros, assim como a sua articulação e influência directa ou indirecta, criando uma rede de relações próprias, dependentes uns dos outros, como se pode verificar pelo diagrama apresentado na figura 6., que se refere ao ambiente ecológico de desenvolvimento humano na infância.

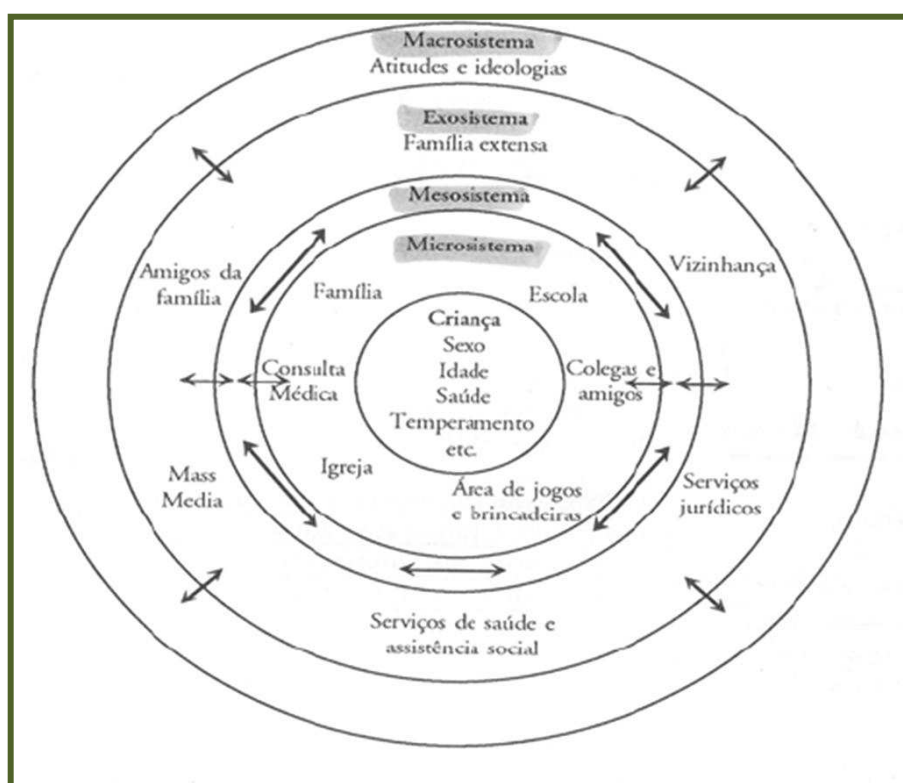


Figura 6. Perspectiva ecológica do desenvolvimento humano na infância
(Portugal, 1992:40)

⁽¹⁰⁴⁾ Sá-Chaves (2000:146).

Concretamente, Bronfenbrenner (1979 *cit. in* Portugal, 1992) oferece uma matriz que organiza quatro níveis ou sistemas, progressivamente mais abrangentes, e que operam de forma concertada, influenciando o desenvolvimento humano na infância:

- o *microssistema*, definido como o padrão de actividades, papéis e relações interpessoais experienciados pelo indivíduo num determinado contexto;
- o *mesossistema* compreende as inter-relações de dois ou mais contextos (microssistemas) em que o indivíduo participa de forma activa;
- o *exossistema* diz respeito aos ambientes, que embora não sejam vivenciados directamente pelo sujeito nem impliquem a sua activa participação, ocorrem neles situações que afectam ou são influenciados pelo que acontece a nível micro e mesossistémico;
- o *macrossistema* consiste numa visão mais abrangente, definida pela cultura, pelos padrões ideológicos e de organização social que influenciam ou podem influenciar transversalmente os sistemas anteriores.

Alarcão e Sá-Chaves (1994;2000) tornam evidente o paralelismo entre o desenvolvimento humano, proposto por Bronfenbrenner (1979) para a infância, e o desenvolvimento do professor, perspectivado como um processo pessoal que ocorre em contextos específicos e diversos, onde se realizam actividades e se assumem papéis diversificados, se estabelecem relações interpessoais directas, interacções múltiplas e complexas e nas quais a implicação, a responsabilização, são suportadas pela reflexão individual e partilhada, à luz dos referenciais presentes. Poderemos, assim, considerar que a ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor implica processos de interacção progressiva, dependentes das inter-relações que se estabelecem, quer entre os contextos mais próximos, quer entre os mais distanciados onde o professor age e interage.

O professor, quer na dimensão pessoal quer profissional, vai alargando o seu universo de contactos a pessoas que desempenham variadíssimos papéis, ao mesmo tempo que vai assumindo funções diferenciadas e, neste trajecto, sofre *transições ecológicas*, que transformam a sua capacidade de compreensão intercontextual e de intervenção. Neste sentido, as concepções de intervenção de matriz redutora, simplista, fragmentada e acrítica, em que o papel do professor tradicionalmente se centrava na sala de aula, traduzem-se *numa perspectiva de encerramento sobre si próprio* (Sá-Chaves, 2007:59), sendo questionadas as influências dos fenómenos que ocorrem para lá da *porta sempre fechada*. Desse modo, não dão lugar à *construção colectiva de um conhecimento e de um*

bem comuns, mas partilháveis, e em conexão profunda com a vida real de quem os partilha e os vive (idem, ibidem:60).

E é nesta perspectiva que podemos entender a génese das competências necessárias aos professores, ancoradas em *novos* saberes que contribuam para a construção de comunidades de aprendizagem. Parece, pois, imprescindível, redimensionar o trabalho na e da escola e de outros espaços do saber, privilegiando outros caminhos para os processos educacionais e de formação dos que os vivem e constroem. Nesta mesma linha, também Sacristán (1995) procura esclarecer esta perspectiva, a partir da análise das *práticas aninhadas*, que sistematizam a real dimensão da prática educativa e delimitam a forma como cada parte deste sistema interfere na prática em sala de aula. Do seu ponto de vista, integram a prática educativa: *a existência de uma prática de carácter antropológico, anterior e paralelo à escola; as práticas institucionais que se desenvolvem no ambiente cultural onde a escola se inscreve e a existência de práticas concorrentes* que, embora não sejam da esfera pedagógica, afectam de forma marcante a acção educativa, podendo caber naquilo que Bronfenbrenner designa por *macrossistema*.

Ainda, na mesma linha, também Bordieu (*cit. in* Perrenoud, 1997:39) define este *macrossistema* como um conjunto de sistemas, que interagem com a prática educativa como um *habitus*, ou seja *como um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca se constituir em princípios explícitos ou como um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver problemas da mesma natureza (idem, ibidem.:40).*

Por conseguinte, a concepção de um perfil de competência dos professores assenta no pressuposto de que a sociedade, para a qual se pretende contribuir, é uma sociedade do conhecimento, que terá de ser, necessariamente e em simultâneo, uma sociedade educativa, em que a educação e a formação dos sujeitos se processem em diferentes contextos, para além do escolar formal, contextos esses que exigem, por sua vez, agentes capazes de contribuir para esta ideia de sociedade, ou seja, integrados e comprometidos com o mundo e sabedores de seu complexo papel social.

É, no dizer de Sá-Chaves (2007:59), *a complexidade a emergir e a impor-se à acção educativa e, ao fazê-lo, a determinar para cada uma das suas funções novos espaços de significação.*

Para além dos contributos da perspectiva ecológica, avançada por Bronfenbrenner (1979), quando se procura aprofundar a problemática da construção do conhecimento profissional, surgem, também, como referência obrigatória os estudos de Lee Shulman (1987). Tomamos como referência sete das dimensões⁽¹⁰⁵⁾ do *agir profissional do professor*, que configuram a sua complexidade, dando especial importância ao que o autor designa por *Pedagogical Content Knowledge* (conhecimento pedagógico do conteúdo), definindo-o como resultante da combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de a fazer aprender. Para Shulman (1987), o conhecimento pedagógico de conteúdo é exclusivo do professor, marcando a sua identidade relativamente às outras profissões. O autor (1987) conclui, ainda, que o professor não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico, que apresenta ou expõe - embora seja indispensável conhecer rigorosamente as matérias - mas pela especificidade de *saber fazer com que* esse conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido por cada aluno em particular através do acto de ensinar. Refere, ainda, que a investigação didáctica havia esquecido duas dimensões na análise dos processos de ensino: o estudo do conteúdo do ensino, isto é, o conhecimento que os professores têm desse conteúdo e do modo como o tornam aprendível.

Como também refere Marcelo Garcia (1992: 57), este tipo de conhecimento compreende *a forma de representar e formular a matéria para a tornar compreensível*. A sua importância radica no facto de *não poder ser adquirido de forma mecânica ou linear e nem sequer poder ser ensinado nas instituições de formação de professores, porque representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo*. Ou seja, desconstruindo-o na sua complexidade para o tornar mais facilmente apreensível. Todavia, de acordo com Sá-Chaves (2000:100), *ninguém pode desconstruir o que não conhece*, pelo que se torna imprescindível a dimensão conhecimento de conteúdo como condição absolutamente indispensável para o desenvolvimento do *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Neste sentido, Shulman (1987) analisa, ainda, o processo pelo qual os professores usam o conhe-

⁽¹⁰⁵⁾ O *conhecimento do conteúdo*, que diz respeito ao conhecimento disciplinar, dos conteúdos de cada disciplina; *conhecimento do currículo*, referente ao conhecimento do professor para seleccionar e organizar os programas, bem como os meios que dispõe; *conhecimento pedagógico geral*, que não é exclusivo de uma única disciplina, mas transversal a todas elas (ex: planificação, avaliação, domínio da gestão e organização da classe ...); *conhecimento pedagógico de conteúdo*, refere-se a uma competência reflexiva que, articulando ciência e pedagogia, permite tornar cada conteúdo compreensível pelos aprendentes; *Conhecimento dos contextos*, relativo às características físicas e humanas dos ambientes escolares, que vão desde o microssistema da sala de aula à natureza particular das comunidades e das culturas; *conhecimento dos aprendentes e das suas características e conhecimento dos objectivos, fins e valores educacionais*, que se refere ao conhecimento dos pressupostos filosóficos e históricos em Educação.

cimento nas suas decisões pedagógicas e apresenta um modelo pedagógico de pensamento e acção profissional composto por várias fases: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão⁽¹⁰⁶⁾. Trata-se de uma perspectiva partilhada por Roldão (2007:100), quando esta autora advoga que, *a natureza compósita do conhecimento profissional docente resulta da complexidade da sua natureza e da função que suporta, não sendo sinónimo de uma adição de elementos separados, associados numa lógica aditiva. Ou seja, não se trata de um conhecimento constituído de várias valências combinadas por lógicas aditivas, mas sim por lógicas conceptualmente incorporadas*. A autora clarifica esta questão apontando, como exemplo, o facto de não ser suficiente o conhecimento, por parte do professor, das teorias pedagógicas ou didácticas e da sua aplicação a um dado conteúdo da aprendizagem *para que, daí, decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de ensino*, tendo de existir a competência do professor para *transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didácticos numa acção transformativa informada por saber agregador, face a uma situação de ensino*, determinada e única.

Tal como Donald Schön, Elbaz (1983) afirma que o conhecimento do professor e o uso que dele faz só se tornam manifestos se decorrerem da reflexão sobre si próprio. O professor deve deter um conhecimento multidimensional relacionado com a experiência, ou seja, com a estrutura social da escola, com a comunidade da qual a escola faz parte e com os valores que marcam as culturas e a própria humanidade. Este tipo de conhecimento inclui o que o professor sabe acerca de si próprio, a sua auto-confiança e auto-imagem, bem como os seus recursos e capacidades e é entendido, pela autora, como *conhecimento de si próprio*, derivando das suas acções e decisões e permitindo ao professor a flexibilidade necessária para raciocinar, julgar, pesar alternativas, reflectir e actuar com responsabilidade. Desta forma, advoga também Roldão (2007:102) que o *professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar, legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo*. Entende a autora que *saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular, de*

⁽¹⁰⁶⁾ Conforme o autor (Shulman, 1987), ensinar é em primeiro lugar compreender: compreender as finalidades, os conteúdos que ensina, a forma como as ideias se relacionam com outras, dentro e fora, da área disciplinar. A transformação engloba a *preparação* do trabalho a desenvolver, a *representação* corresponde ao uso de um repertório de analogias, exemplos, explicações, etc., a *selecção* que consiste a uma selecção desse repertório, e a *adaptação* às características dos alunos tendo em conta as suas concepções, preconceitos, dificuldades e interesses. A fase da instrução corresponde às formas observáveis de ensino na sala de aula, interacções, trabalho de grupo, discussão e outros aspectos do ensino activo. A avaliação implica a verificação da compreensão dos alunos durante as aulas e no final das unidades.

modo a que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente. Ou seja, um processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso.

Também neste mesmo sentido, Alarcão (1998: 49), refere que *o desempenho de qualidade não resulta apenas do domínio de certos conhecimentos e da sua articulação em acção, mas é o rosto visível de uma competência pessoal, global, interactiva, de natureza ecológica, caracterizada não tanto pela presença de determinados elementos, mas sobretudo pela sua interactividade e pela sua capacidade de mobilização em situação, isto é, na interacção com o meio ambiente.* Ou seja como Sá-Chaves (2002a: 100) refere, a acção do professor requer *um tipo de conhecimento reflexivo, aberto e criativo, que comporta dimensões axiológicas na determinação dos critérios subjacentes à sua tomada de decisão no processo de agir em contexto.*

Crítérios esses, que na senda de Donald Schön (1983,1987), estão dependentes de contextos de acção que, se apresentam como elementos dinâmicos, instáveis, incertos, imprevisíveis e, consequentemente, de acordo com os princípios do paradigma da complexidade.

Assim, tal como Sá-Chaves (2007), consideramos fundamental o desenvolvimento de uma **competência meta-reflexiva complexa** que permita ao professor, no âmbito da sua acção educativa, *identificar, delimitar e caracterizar situações problemáticas que ajudem a definir com mais clareza problemas específicos; formular hipóteses compreensivas e responsivas a esses mesmos problemas contextualizados; encontrar critérios axiologicamente sustentados, que permitam seleccionar as que parecem melhores; inventariar recursos e congregar esforços e, (...) transformar em acção aquela(s) que melhor satisfaça(m) esses mesmos critérios* (ib:59).

Trata-se, conforme Alarcão e Sá-Chaves (2000), de um conhecimento profissional que se traduz numa matriz multi e interdimensional, resultando numa configuração complexa e integrada.

É também neste sentido que, de acordo com Alarcão (1996: 177), *o conceito de professor enquanto prático reflexivo, contributo inequívoco da teoria schöniana, não se esgota no imediato da sua acção docente. Ser professor implica [também] saber quem [é], as razões pelas quais faz o que [faz] e consciencializar-[se] do lugar que ocupa na sociedade.* Por conseguinte, a acção do professor remete, ainda, para a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979, 1996; Alarcão e Sá-Chaves, 1994; Sá-Chaves, 2000, 2007), através de uma leitura contextualizada da realidade onde os contextos da acção e as transições ecológicas se afirmam como factores estimulantes do seu desenvolvimento e lhes permitem responder, eficaz e eticamente, à imprevisibilidade das situações e dos contextos.

Perspectiva que, também conforme Teodoro (2001), conduzirá, seguramente, ao reforço de todas as componentes que permitam que o professor seja capaz de *ler o mundo* (Freire, 1997), de compreender e de trabalhar com a diversidade, seja de ordem física, social ou cultural, de participar na construção de verdadeiros projectos de cidadania democrática. Emerge, assim, uma nova visão do professor como profissional em permanente desenvolvimento, assumindo-se como um profissional inacabado como garante da possibilidade de desenvolvimento constante.

Retomando Elbaz (1983), falar de desenvolvimento profissional dos professores implica, necessariamente, falar em mudanças relativamente a aspectos epistemológicos indissociáveis da transformação da pessoa na sua globalidade. Neste domínio, Fullan e Hargreves (1992) distinguem dois períodos na investigação desde 1975. Numa primeira fase, a que estes autores chamam o período *focado nas inovações*, analisa-se a relação entre o desenvolvimento dos professores e o sucesso da introdução de inovações no sistema educativo, que se traduziu numa alteração dos materiais curriculares, práticas educativas, concepções e conhecimento dos professores. Numa segunda fase, passa-se a considerar o *professor total* e a *escola total*. Ou seja, passa-se a dar atenção especial a aspectos como o propósito do professor, o professor como pessoa, o contexto real em que os professores trabalham e a cultura de ensino. Conforme Bragança de Miranda *et al.* (2002: 29), este *desenvolvimento é sempre um efeito de singularidade*, o que faz com que acabe *por ser imperceptível*, não porque o saber seja insuficiente para o apreender na totalidade, mas porque *é da ordem do agir*. Assim, o desenvolvimento profissional vai para além da dimensão de qualquer conteúdo. Parte da própria pessoa que, na sua unicidade e globalidade, se implica numa demanda continuada no sentido de uma maior integração, inclusividade, discernimento e liberdade de ser em cada espaço específico (Elbaz, 1983).

Entre nós, também Nóvoa (1988:128), advoga que o desenvolvimento profissional dos professores *é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão, do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)*. Todavia e conforme Esteves (2003:13), *uma das questões críticas, que alguns trabalhos de investigação assinalaram, encontra-se relacionada com a ausência de perspectivas claras sobre o perfil de competências profissionais a desenvolver*.

Por isso, e não obstante as dificuldades, a necessidade de renovar o perfil de competência afigura-se indispensável, pois conforme Roldão (2003:20) sobre *esse perfil se construirão (...) as especificidades — de nível de campo, de área de saber, de tipologias de acção — que hão-de dar orientação ao trabalho formativo e à produção de conhecimento das instituições formativas*.

As exigências da sociedade actual exigem do professor respostas adequadas que passam, implicitamente, pela mudança das práticas e da sua concepção e pela emergência de novas competências consideradas prioritárias por serem coerentes com o novo perfil de desempenho do professor consignado, em Portugal, no Decreto-Lei n.º 240/2001⁽¹⁰⁷⁾.

O professor é, assim, considerado como um factor determinante da qualidade da acção educativa, desenvolvendo-se o seu desempenho segundo quatro dimensões, a saber: (i) a *dimensão profissional, social e ética* de acordo com a qual o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada; (ii) a *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, segundo a qual o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam; (iii) a *dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade*, uma vez que o professor exerce a sua actividade profissional no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere; e (iv) a *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, sugerindo que o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática pedagógica, através da reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

A ideia do desenvolvimento profissional conduz, naturalmente, a pensar de modo completamente diferente toda a problemática da formação, pois há que ter presente o carácter fundamental do auto-conhecimento do professor e do desenvolvimento dos seus recursos e capacidades próprias, ou seja, a dimensão do desenvolvimento do professor como pessoa. Torna-se, pois, necessário criar dispositivos e contextos que levem o professor a uma atitude consequente de investimento profissional ao longo de toda a sua carreira, que lhe estimulem uma reflexão sobre o seu posicionamento profissional, tomando uma nova postura de iniciativa no equacionar e resolver os problemas que se colocam no seu dia-a-dia. As questões da formação dos professores alertam para o facto da etapa da sua formação inicial constituir apenas uma fase primeira percebida como alicerce dos processos que sustentam o seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida. Como hoje se reconhece, este desenvolvimento constante dos profissionais, percebido como

⁽¹⁰⁷⁾ Estabelece o perfil de desempenho geral dos educadores de infância e dos professores dos Ensino Básico e Secundário.

possibilidade de formação permanente, pressupõe a existência de dispositivos de formação, preferencialmente coerentes e ajustados às especificidades contextuais e singularidades dos destinatários, o que significa uma visão compreensiva das ecologias próprias de cada situação, dando um **novo sentido à ideia de formação contínua**.

2.3. Outra Escola: uma escola competente, uma escola que (se) aprende

Ao identificarmos o professor como *alguém que faz aprender alguma coisa a alguém*, encontramos, nesta relação triádica, a essência da sua actividade profissional. Contudo, não podemos esquecer que esta actividade se encontra marcadamente influenciada por outras dimensões que, pela sua importância, devem ser tidas em consideração: o professor é um profissional que exerce uma função remunerada⁽¹⁰⁸⁾; o professor é um cidadão, *o que lhe confere uma dimensão cívica e política incontornável*⁽¹⁰⁹⁾; o professor é uma pessoa com sentimentos, valores, preocupações e emoções, pelo que a sua dimensão humana, moral e afectiva não pode ser esquecida; o professor é ainda um membro da organização escolar e da comunidade educativa, pelo que tem igualmente uma dimensão organizacional e associativa, integrando uma cultura profissional específica.

À escola, entendida como escola-comunidade educativa, cumpre integrar no desenvolvimento dos cidadãos, não apenas conhecimentos científicos rigorosos e actualizados, mas conhecimentos transversais, estruturados e informados por valores e atitudes de solidariedade, capazes de dar novo alento à batalha por um desenvolvimento humano sustentável e solidário, à escala da própria humanidade.

Urge, por isso, *recriar* o conceito de *Escola*, percebida como instituição responsável pelo desenvolvimento cabal e pleno dos cidadãos, tornando-os aptos a intervir em contextos sociais diversos e dinâmicos. Trata-se, conforme Lopes (2007) de uma **outra escola** que promova o reconhecimento das maiorias, mas também das minorias, o respeito pelo Outro, pela diferença e pela diversidade, o conhecimento recíproco, a educação para a prevenção da violência, a aprendizagem cooperativa, lutando contra a xenofobia e a intolerância ou, também conforme Sá-Chaves (2003), uma escola promotora de uma *visão e de uma cultura de intervenção mais abrangentes, mais solidárias e mais comprometidas com os valores universais que sustentam a di-*

⁽¹⁰⁸⁾ Conforme Roldão (2006:44), *na sua larguíssima maioria assalariados de um Estado-patrão e desmunidos de outras instâncias de poder do grupo sobre a actividade exercida, que se constituam como de natureza propriamente profissional.*

⁽¹⁰⁹⁾ Ponte *et al* (2001: 5)

gnidade do humano para além das naturais e desejáveis diferenças. É, neste sentido, que a instituição Escola, e, de um modo particular, os seus professores têm necessidade de recentrar as estratégias educativas e de aprendizagem no primado da pessoa [já que este] será indubitavelmente o primeiro dos desafios humanos e sociais no primeiro quartel do século XXI e uma bandeira mobilizadora do ideário revisitado da UNESCO (Carneiro, 2001:70), tal como vimos anteriormente. Tal objectivo pressupõe, contudo, que a própria escola saiba gerir e gerar mudanças. Gerir, pensando os seus propósitos e contextos, antes que se precipite na sua implementação. Gerar, posicionando-se como autora ou co-autora do significado, sentido (direcção) e ritmo da própria mudança (Hamido e César, 2003:1893).

De acordo com o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Delors, a escola tem de afirmar a sua missão intelectual e social no seio da sociedade, contribuindo para a garantia dos valores universais e do património cultural⁽¹¹⁰⁾. Cabe-lhe promover uma ética global, através do reconhecimento dos direitos do homem em conjugação com o sentido das responsabilidades sociais; da preocupação com a equidade social e com a participação democrática na tomada de decisões e na governação; da compreensão e tolerância em relação às diferenças e ao pluralismo cultural; da solicitude para com o Outro; do espírito de cooperação, de iniciativa; da criatividade; do respeito da igualdade; da abertura à mudança; do sentido das responsabilidades.

Trata-se, conforme Sá-Chaves (2003:13) *de reclamar para a educação e para os professores esta chamada histórica, que o retorno à Ética e à Cultura possa representar, enquanto legítimo fundamento de uma nova cidadania e que possa, por essa via, ser também fundadora de uma outra modernidade centrada no conhecimento regulado por valores e cujo uso social não fique, tal como agora, associado às actuais desilusões do progresso.* Conforme se tem vindo a referir, as transformações sociais, políticas, económicas e culturais operadas no decurso das últimas décadas têm colocado à escola um conjunto alargado de desafios que são, pela sua natureza, *novos* e que se configuram através de características também elas desconhecidas até ao momento. Podem considerar-se aspectos tão vastos quanto os novos significados da aprendizagem, as alterações no perfil dos públicos escolares, a intensificação dos movimentos migratórios e respectiva mobilidade (e o seu impacto na realidade cultural escolar), as novas necessidades e exigências do mercado de

⁽¹¹⁰⁾ "Trata-se fundamentalmente de ajudar o aluno a entrar na vida, com capacidade para interpretar os factos mais importantes relacionados quer com o seu destino pessoal, quer como destino colectivo" (Delors, 1996: 52).

trabalho e a emergência das novas tecnologias de informação e comunicação (Carneiro, 2000b; Castells, 2002; Giddens, 2000).

As escolas tornaram-se lugares onde é possível constatar a crescente diversidade sociocultural, enfrentando, assim, enormes desafios. A educação deverá, por isso, assumir a difícil tarefa de fazer dessa diversidade um factor positivo, de compreensão mútua entre pessoas e grupos humanos, de coesão social, aberta aos outros, em interacção e, em igualdade de oportunidades, visando a construção de sociedades mais livres, mais justas e mais solidárias.

Perante estes desafios, a escola parece situar-se numa encruzilhada. Por um lado, é sua função social dar-lhes resposta, adaptando-se às novas exigências educativas exigidas, por outro, a sua estrutura, histórica e socialmente constituída, não lhe permite ajustamentos nem rápidos, nem radicais. Embora não seja o único, a escola, enquanto organização, é o lugar privilegiado no acesso ao conhecimento e ao saber, que faz dela um elemento nuclear dos processos de mudança e inovação das sociedades, obrigando-a a desenvolver a capacidade de, ela própria, aprender.

Fruto de mudanças macro e microssociais, a escola obriga-se a rever as suas finalidades, (re)colocando em questão a sua natureza e função (Caldwell, 2000; Roldão, 2000b). Por conseguinte, as escolas confrontam-se com a realidade de serem *de massas, mas igualmente de apelo à qualidade (...) abertas à sociedade, mas trazendo para o seu seio os problemas da mesma sociedade (...) feitas de formandos e formadores, mas em que os próprios formadores se devem assumir como formandos (...) de professores que têm de admitir (...) que os seus alunos têm hoje capacidades que eles próprios não desenvolveram* (Alarcão, 1998:49).

O desenvolvimento da autonomia das escolas reside no respectivo perfil colectivo, entendido como a visão da **comunidade aprendente** e estrutura-se no auto-conhecimento organizacional relativo aos modos específicos de aprender e decidir das suas finalidades e das potencialidades que cada instituição define para a sua acção. Neste sentido, tal como Alarcão (2001:15) refere, o desenvolvimento de professores reflexivos requer uma escola, também ela, *reflexiva*. Uma escola que se pensa e que se avalia em relação ao projecto educativo, uma organização aprendente, uma escola que tenha a função de *preparar cidadãos*, uma escola que não se pense apenas como tempo de preparação para a vida, uma escola que seja (tal como é) *a própria vida, um local de vivência de cidadania*. Uma escola reflexiva, onde formar pessoas significa organizar contextos e culturas de aprendizagem exigentes e estimulantes, que favoreçam o desenvolvimento das competências para viver criticamente em sociedade. A ideia de escola neste novo milénio constitui-

-se como uma construção relativamente instável, que enfrenta possíveis futuros muito diversos (Alarcão, 2001, 2003; Hopkins, 2000), que se assume como instituição que *sabe o que quer e para onde vai* e que, na *observação da realidade social*, procura descobrir os *melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe dentro da sociedade* (Alarcão, 2001: 26). E, mais adiante, refere a autora, que a complexidade dos problemas que se colocam na actualidade exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e da escola, cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na acção e pela acção. Também, para Canário (2004), esta nova visão da educação nos tem conduzido à *descoberta da escola*, enquanto organização capaz de aprender com a experiência e onde a formação de professores, a concretização contextualizada do currículo e os processos de gestão são dimensões que têm de ser equacionadas de forma integrada e holística ou, se retomarmos o capítulo anterior, complexa. Intervir nestes contextos exige reinventar a relação da formação com o conhecimento e, neste sentido, importa perspectivar a formação de educadores/professores a partir de outras propostas educativas. Como afirma Hargreaves (1998:10), o *mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e incerto* reclamando, por isso, a combinação articulada de lógicas diversas, racionais e criativas, de tradição e de inovação, contrariando a homogeneidade, a estabilidade, a determinação, a ordem pré-estabelecida. Contudo, tal como Hamido (1996) salienta, a escola saberá encontrar o seu lugar se se dispuser a analisar a sua posição e a (re)construir as suas culturas, a questionar a sua persistência nas soluções de simplificação, de fragmentação redutora de saberes, espaços, tempos, de procura de boas práticas.

Tornar-se-á, deste modo, uma instituição competente ao aprender a aprender, interagindo reflexivamente (Leite, 2002; Roldão, 2000b), convertendo-se numa *organização inteligente com capacidade de desenvolvimento autonomamente concebido, decidido, assumido e monitorado*, capaz de *ter um projecto, de se pensar a si própria* (Alarcão, 2000:16). Também, conforme Roldão (1999: 22), *tornar todos os indivíduos competentes e sabedores exige o domínio articulado de uma sólida informação e dos modos e processos de a ela aceder, de a organizar e transferir. Esse é um desafio central para a escola actual – só respondível por uma apropriação pela escola da gestão do seu currículo*⁽¹¹¹⁾. Associado a esta nova concepção de escola, surge o conceito de *gestão flexível do currículo* que visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular, tendo em vista melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contex-

⁽¹¹¹⁾ De acordo com Roldão, (1999: 24), *currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.*

tos escolares e assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo pessoalmente significativo. A *gestão flexível do currículo* integra-se num processo de reorganização curricular e pretende ser, sobretudo, um processo reflexivo, dinâmico, contínuo, de evolução continuada e progressiva. Também, em nosso entender, este é um caminho mais apropriado na Educação, numa perspectiva de renovação permanente do conhecimento e, conseqüentemente, dos programas e dos modos de aprender.

Retomando Roldão (1999), trata-se de (re)pensar o currículo em termos de um binómio e não como corpo uniforme. Por um lado, temos a dimensão do que é *socialmente necessário a todos* – as *aprendizagens essenciais comuns, o core curriculum, reconhecido como competência(s) indispensável(is) que o aluno deverá adquirir na escola e por outro, a concretização que cada escola faz desse core curriculum*, concebendo-o como um *projecto curricular* seu, pensado para o seu contexto e para a aprendizagem dos seus alunos concretos, vulgarmente designado como processo de desenvolvimento curricular. Por conseguinte, o conceito de gestão flexível do currículo entende-se como indutor da capacidade de renovação sistemática que decorre da auto-implicação da escola e dos seus actores e que sustenta os pressupostos de aprender, educar, investigar e, voltar a aprender, consubstanciados no projecto educativo de cada escola⁽¹¹²⁾.

Estreitamente ligado ao projecto educativo, surge o projecto curricular de escola que, conforme Pacheco (1996: 91) permite *responsabilizar e atribuir aos professores um papel decisivo e activo no desenvolvimento do currículo*. Para Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004:81), este documento contribui, por um lado, *para a continuidade e coerência da actuação educativa dos professores e, por outro, adapta e desenvolve as propostas do currículo oficial às características específicas de cada escola*. O projecto curricular de escola pretende, assim, ser o meio facilitador da organização de dinâmicas de mudança que conduzam o acto educativo a uma dimensão ampla do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir, do viver e do conviver com os outros, e não apenas do saber dando, deste modo, corpo à multidimensionalidade dos novos saberes básicos (cf. capítulo anterior).

⁽¹¹²⁾ De acordo com Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004: 81), o projecto educativo de escola *expressa o posicionamento educativo geral e os aspectos organizativos e de gestão da escola* proporcionando uma orientação global à mesma. Para Costa (1991), assume-se como o *documento de carácter pedagógico que cria a identidade própria de cada escola, garantindo o preenchimento de seu espaço de autonomia; que abre a escola à comunidade através da participação e responsabilização dos vários intervenientes; que contribui para a qualificação e eficácia escolares enquanto ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa*.

Ainda, de acordo com Hamido (2007:171) e partindo do pressuposto de que as escolas são diferentes entre si e que podem fazer essa diferença, importa desenvolver e definir identidades que integrem o ser e os saberes como dimensões indissociáveis no processo de desenvolvimento das crianças e dos jovens. Considera-se, assim, a escola/instituição como unidade social intencionalmente construída e (re)construída (Etzioni, *cit in* Costa, 1996), defendendo uma pedagogia centrada na escola que contraria a visão de *pipe-line*⁽¹¹³⁾, na qual as directivas emanadas no Ministério da Educação eram exactamente cumpridas na sala de aula e as estruturas intermédias da escola se configuravam como meros tubos de passagem. Neste sentido, reconhecem-se, a esta nova ideia de escola, características de organismo vivo, com dinâmicas internas próprias, com características únicas e em interacção com o respectivo meio envolvente. Ainda, conforme Hamido (2007), os processos de mudança organizacional apresentam uma dimensão inequivocamente colectiva, pois envolvem os indivíduos, as suas práticas e os seus saberes profissionais. Neste sentido, produzir mudanças pressupõe uma visão sistémica e dialógica da escola-organização num processo de descoberta, identificação e intervenção colectivas que, para além de obrigar a equacionar o papel da produção de conhecimento sobre a própria acção na modificação dessa acção, também convoca competências para pensar e agir, interagir e decidir *com* os outros, ou seja, competências de pensamento e de aprendizagem colectivas/organizacionais. E, de facto, porque nos encontramos numa *outra era*, espera-se dos professores e das escolas também *outro* tipo de intervenção pedagógica, tal como o subtítulo deste capítulo pretende realçar.

É nesta perspectiva de (re)conceptualização das funções da Escola, que Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004) chamam a atenção para as implicações deste desafio que remete para a necessidade de repensar a qualidade da formação de professores, uma vez que a função educativa se vincula prioritariamente e na sua dimensão formal, a estes profissionais. Propõem uma *nova filosofia de formação* de professores que apele para formas múltiplas de mediação comunicativa, modeladas por um *perfil* (pessoal e profissional) adequado. Importa, por isso, reflectir acerca da formação de professores, nomeadamente no que concerne à formação contínua concebida como uma das componentes fulcrais de mudança, questão que se procura aprofundar no capítulo seguinte.

⁽¹¹³⁾ Metáfora de Berger (Berger *cit in* Costa, 1996).

CAPÍTULO TRÊS

Desafios no início do século XXI:
outra formação de professores

Introdução

No âmbito deste capítulo, pretende-se aprofundar o conhecimento acerca da modalidade *formação contínua* entendida como o conjunto de acções de formação para profissionais que já possuem *formação profissional inicial* (Formosinho, 1991:237).

A partir da reflexão acerca do conceito de formação contínua, procede-se à reflexão crítica acerca da natureza e qualidade do(s) sistema(s) de formação contínua de professores, à luz de uma perspectiva abrangente que possa permitir uma conceptualização mais complexa da formação nas suas múltiplas implicações (Morin, 1991; Le Moigne, 1994,) no desenvolvimento continuado das *competências dos professores* e, consequentemente, dos *saberes dos seus alunos* (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004).

Perspectiva-se, assim, a ideia de **formação centrada na escola** que, no essencial, remete para a participação activa do formando na sua própria formação no interior do seu próprio contexto de trabalho e de acção, através do desenvolvimento de uma **competência meta-reflexiva complexa e ecológica** (Sá-Chaves, 2007), à qual se vem fazendo referência.

A fim de confrontar os quadros de referência e alargar e enriquecer o campo de análise enunciaremos, algumas experiências formativas de outros países da União Europeia, com especial incidência na última década para, de seguida, se proceder à explicitação da sua evolução no caso português.

Com base na diversidade de organização dos sistemas de ensino, pretende-se identificar um conjunto de princípios que nos parecem pertinentes para a conceptualização de um perfil de competência docente mais ajustado a uma ideia de escola que se deseja (auto)responsável, qualificada, inclusiva, formativa e aprendente.

3.1. O conceito de *formação contínua*

Como temos vindo a reflectir, vive-se hoje num mundo mais complexo e ambíguo, na qual a ideia de ordem baseada na autoridade e na incontestabilidade de valores e de saberes deveria ser substituída por outra, baseada no diálogo e na consideração da contingência e da incerteza. O fim das certezas científicas, alicerces seculares de uma certa cultura, conduziu a um sentimento de insegurança dos cidadãos e também dos professores, que sentem cada vez mais necessidade de reduzir os níveis de incerteza, de procurar outras fontes, de actualizar conhecimentos, estratégias e fundamentos educativos. Ou seja, de procurar formação, que lhes permita continuar o processo de desenvolvimento ao longo da vida. De acordo com Oliveira (1996:1), *o acto educativo exige hoje*

profissionais com uma formação que não se confine ao domínio de um conjunto de saberes da área da especialidade de ensino e de conhecimentos e competências necessárias à sua transmissão.

Nessa perspectiva, o professor já não pode assumir como função exclusiva a instrução, nem a transmissão de conhecimentos estandardizados e *transmitidos* de forma homogénea como modo generalizado de desenvolver as suas práticas curriculares. A consciência da individualidade singular de cada aluno e a necessidade de preparar todos eles para os desafios do futuro, faz com que o desenvolvimento das capacidades e competências através da formação dos professores deva ser contextualizado em cada escola e em cada comunidade educativa, como factos de aproximação à própria realidade. Um dos caminhos possíveis parece ser a criação de *culturas profissionais de ensino, no seio de pequenas comunidades de professores, em cada local de trabalho, os quais podem trabalhar juntos, fornecer apoio mútuo, oferecer feedback construtivo, desenvolver objectivos comuns* (Hargreaves, 1999: 19), de modo a poderem responder à necessidade de uma maior capacidade de resposta e adequação às novas circunstâncias, através de um tipo de formação contínua capaz de os ajudar na imprescindível actualização de saberes e processos, através de ciclos permanentes de acção-reflexão-acção, ou seja, formas sociais e partilhadas de construção das suas competências profissionais (Niza, 2007:1), tal como defende o Movimento da Escola Moderna.

Nesta perspectiva, a **formação contínua** deve ser concebida como uma das **componentes fulcrais de mudança**, tornando-se urgente criar novas formas de intervenção pedagógica, de modo a promover a reflexão necessária para esta consciência de emergente mudança. E, através delas, compreender o carácter transversal dos diferentes saberes, assumindo que a relação entre estes e a mudança de atitudes só será possível numa nova compreensão da filosofia e natureza da própria formação.

Conforme Ribeiro (1993), o conceito de *formação contínua* é utilizado, frequentemente, com algumas imprecisões, devido, em grande parte à falta de suportes conceptuais firmes. De acordo com Goguelin (1989, *cit in* Lourenço, 1997), e a partir de uma análise semântica ao termo *formação*, desenvolvida pelo autor em dicionários de Língua francesa, podem considerar-se cinco sentidos diferentes: *o modo como uma coisa é formada; a acção através da qual uma coisa se forma, é formada, produzida; a acção de formar, de organizar, instituir; o resultado da acção pela qual uma coisa se forma e o resultado da acção de formar.* Conclui, o autor, que os processos simples de aquisição e acumulação de informação não poderão ser entendidos como formação. No contexto

estrito da educação, também Lourenço (1997) destaca que, por formação, pode entender-se a acção educativa que se exerce sobre o sujeito, a modalidade e os objectivos da formação e até os resultados esperados ou produzidos. Por seu lado, Vieira (1999), ao reflectir sobre o sentido do termo, refere que, na nossa Língua, possui um sentido muito ambíguo⁽¹¹⁴⁾, podendo aplicar-se ao acto, ao modo e ao efeito de formar, sem no entanto contemplar a acção de formar-se, de produzir-se, privilegiando apenas a de moldar, aperfeiçoar, dar forma. A autora sistematiza, a partir do contributo de outros autores, diferentes conceptualizações do termo⁽¹¹⁵⁾ que, devido à sua expansão, ganha novos sentidos, complexificando-se. Contudo e apesar dos diferentes significados atribuídos, o conceito *formação contínua* apresenta algumas zonas de confluência: destina-se a professores profissionalizados, detentores de certificação ou habilitação profissional e tem como finalidade o desenvolvimento do ensino e dos seus agentes, os professores. Em Portugal, autores como Formosinho (1991) e Pires (1991), entendem formação contínua como a formação que se destina aos docentes portadores de habilitação profissional inicial, tendo em vista o respectivo aperfeiçoamento pessoal e profissional, assim como, a sua adaptação à mudança dos conhecimentos e das técnicas e ao melhoramento das suas qualificações profissionais. À semelhança destes autores, também Ribeiro (1993: 10) define formação contínua de professores ou formação em serviço como o *conjunto de dinâmicas formativas que se concretizam após a aquisição de habilitação profissional, visando a melhoria da qualidade da educação*. Na mesma linha de pensamento, Raimundo (1991:270), entende a formação contínua de professores como uma *exigência do mundo moderno na continuação natural da formação inicial*, sendo esta entendida como a primeira fase da formação contínua pois, conforme Afonso (1994:14) não assegura uma *preparação completa e tendencialmente definitiva* para o exercício da profissão, assumindo-se

⁽¹¹⁴⁾ *Acto, efeito ou modo de formar, constituir (algo); criação, construção, constituição; maneira como uma pessoa é criada, tudo o que lhe molda o carácter, a personalidade; criação, origem, educação; conjunto de conhecimentos e habilidades específicos de um determinado campo de actividade prática ou intelectual; conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa, in* Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, do Instituto António Houaiss de Lexicografia, Portugal, Tomo IX, p.3942.

⁽¹¹⁵⁾ *Teacher training* – trata-se do treino ou formação individual necessária para o desempenho de tarefas a realizar pelos professores no contexto de sala de aula, tendo em vista a aprendizagem dos alunos (Howey, 1985); *staff development* que, de acordo com Ward (1985), se encontra associada ao desenvolvimento dos professores enquanto corpo. Por sua vez, Eraut (1988) associa-a à perspectiva de conhecimento do professor. Para Veenamn *et al*, (1994), refere-se às actividades destinadas a desenvolver o conhecimento, as capacidades e a compreensão do professor, actuando como indivíduo inserido num grupo de outros indivíduos que actuam em contexto mais vasto de escola, como centro educativo; *teacher development* e *professional development*, diz respeito à formação mais global do professor que acompanha, de certo modo, a própria extensão e diversificação dos seus papéis (Howey, 1985) e *inservice education* e *continuous teacher education* que se referem às actividades de formação destinadas aos professores profissionalizados.

apenas como, um pré-requisito para a entrada na carreira⁽¹¹⁶⁾. A mesma óptica é apresentada por Paixão (2004:88) ao referir que *numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, a formação inicial é o princípio de uma formação que não mais estará concluída*.

Por seu lado, Matos (1999: 241), ao analisar a história social da formação contínua no período da sua institucionalização, entende que se trata de *um processo indefinido de adaptações sucessivas, cujo sentido é o da optimização da integração funcional das competências dos profissionais*. Para Barroso e Canário (1999:25), o sistema de formação contínua de professores tem sido analisado, na última década do século XX, com base em duas importantes premissas. A primeira consiste em atribuir à formação contínua uma função correctiva das *lacunas* provenientes da formação inicial⁽¹¹⁷⁾, confirmando, assim, a predominância desta ao decidir a natureza e as modalidades dos momentos de formação seguintes. A segunda procura reflectir a formação inicial, partindo do paradigma da *racionalidade técnica*, em que se implementa uma hierarquia de *saberes científicos, mais saberes pedagógicos, mais momentos de prática*. Desta hierarquia, decorre um perfil de professor como *técnico*, ignorando a sua dimensão reflexiva em situações concretas. Por seu lado, Malglaive (1995:21) salienta que a principal função da formação contínua consiste na satisfação das necessidades associadas às complexas e *múltiplas evoluções da sociedade* em geral, e aos projectos individuais dos seus destinatários, em particular, o que antecipa os pressupostos do nosso estudo. Também, na mesma linha, Nóvoa (1991b:16) refere que a formação contínua pode ter um papel relevante no *processo de produção de uma nova profissionalidade docente*, associada ao questionamento sobre os saberes que os professores detêm e sobre a definição dos valores, tal como vimos anteriormente. Ou seja, é nela que reside a possibilidade de requalificação do seu perfil de competências. Quanto aos modelos de formação contínua podem, também, ser encontradas algumas diferenças no modo como são conceptualizados e desenvolvidos. De acordo com o mesmo autor (1991a: 21), podemos distinguir dois tipos de modelo de formação contínua de professores: *os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizados previa-*

⁽¹¹⁶⁾ Destacamos aqui a mudança no quadro normativo, acerca da *entrada na carreira docente*. Efectivamente com a entrada do novo Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro), torna-se obrigatória, como requisito de admissão a concurso de docentes, para além da possuir as habilitações profissionais legalmente exigidas para a docência no nível de ensino e grupo de recrutamento a que se candidatam, a aprovação uma prova de conhecimentos e competências que visa demonstrar o domínio dos conhecimentos e das competências exigidas para o exercício da função docente, na especialidade da respectiva área de docência, e é organizada segundo as exigências da leccionação dos programas e orientações curriculares da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (alíneas b) e f) do n.º 1 do art.º 22).

⁽¹¹⁷⁾ Opinião partilhada por Malglaive (1995) e Barroso e Canário (1999).

mente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica e aplicados aos diversos grupos de professores e os modelos construtivistas (personalista, investigativo, contratual, interactivo, reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem de dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho. Para o autor, a formação contínua deve ser concebida na linha dos *modelos construtivistas* contribuindo, assim, para a mudança educacional e para a redefinição da formação docente, uma vez que os *modelos estruturantes* fomentam uma formação orientada para a reprodução e manutenção de modelos de ensino, tornando essa formação rapidamente ultrapassada e desajustada, face à evolução social. Com uma década de antecedência, também Zeichner (1983) defendeu um modelo de formação contínua de professores centrado na investigação e na reflexão, por oposição ao modelo tradicional, designado por Nóvoa (1991a) como *modelo estruturante*.

Perante a diversidade terminológica resultante das perspectivas de vários autores, parece-nos pertinente referir o conceito de formação contínua que assumimos neste estudo: uma formação centrada nas práticas profissionais em que *as necessidades dos grupos e da escola como unidade organizacional são tidos em conta* (Formosinho, 1991: 243), relevando o carácter colectivo e plural dos processos de formação. Compreende-se, assim, a formação perspectivada como *um continuum* iniciado com a fase inicial que corresponde a um processo contínuo de actualização permanente ao longo da vida, destinada a professores profissionalizados no exercício das suas funções docentes, associada à melhoria das qualificações profissionais e abrangente nas suas múltiplas dimensões.

Nesta perspectiva é valorizado o modelo de formação construtivista que promova a investigação, estimulando o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, tendo em vista melhorar os seus conhecimentos e técnicas pedagógicas e didácticas, assim como as suas dinâmicas, práticas, atitudes e convicções.

Assim conceptualizada, a formação deve ocorrer em íntima relação com a formação centrada nos contextos das práticas/organizacionais, remetendo para espaços de (auto)formação participada, que levem ao fruir da autonomia e emancipação profissional dos professores, pela sua implicação no processo formativo, numa estratégia que se pretende interactiva e de reflexão contextualizada que seja geradora de inovação pedagógica e fomente a melhoria da qualidade da educação.

3.2. Formação contínua em Portugal: evolução e perspectivas

Se, por um lado, a evolução tecnológica e a complexidade das sociedades actuais fazem com que a formação inicial em qualquer profissão ou ocupação seja, cada vez mais, insuficiente para garantir

um bom desempenho ao longo da vida (OCDE, 1985:17), por outro, os contextos educativos nacionais dos últimos anos, consubstanciados nos vários fenómenos que o advento da escola de massas produziu, justificam esta preocupação com a formação contínua de professores a nível nacional, tendo como referente alguma informação de outros países europeus.

Conforme Formosinho (1987) a criação da escola de massas teve como efeito perverso a necessidade de recrutamento de professores não qualificados, contribuindo, assim, para um declínio do nível de qualificação dos professores. Esta situação provocou, por um lado, a criação de modelos iniciais para a formação de novos professores que eram necessários, seguindo a lógica da formação de professores para a escola de massas e, por outro, a produção de esquemas legais de facilitação do acesso à docência e, posteriormente, de facilitação de acesso dos docentes sem qualificação à profissionalização. Neste sentido, por um lado, verifica-se a necessidade, sentida pelas Universidades, em proporcionarem formação especializada, por outro, assiste-se à primeira versão da criação da profissionalização em serviço⁽¹¹⁸⁾ que contribuiu para que essas tendências divergentes se fossem desenvolvendo coerentemente, de acordo com a lógica interna de cada uma. É neste contexto bastante diversificado que surgem, em Portugal, fortes preocupações com a formação contínua de professores. No âmbito legislativo, a *Lei de Bases de Sistema Educativo* (LBSE)⁽¹¹⁹⁾ constitui o primeiro documento no qual a formação contínua reveste carácter normativo, onde se vêem regulamentados, de forma genérica, os princípios fundamentais que a devem regular. Salientam-se os seguintes pontos:

- o reconhecimento do direito à formação contínua para todos os professores, independentemente do nível de ensino;
- a diversificação dessa formação, de forma a *assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais*, possibilitando ainda *a mobilidade e a progressão na carreira*;
- a responsabilidade das instituições de formação inicial, de nível superior, em cooperação com as escolas, na organização da formação contínua;
- a institucionalização dos anos sabáticos como períodos atribuídos aos docentes para a formação contínua (LBSE, artigo 35.º).

⁽¹¹⁸⁾ Regulamentada pelo Dec-Lei nº 287/88, de 19 de Agosto e destinada aos professores provisórios de que o sistema se teve de servir para acudir às necessidades prementes decorrentes da explosão escolar.

⁽¹¹⁹⁾ Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Contudo, e apesar destas boas intenções expressas no plano legislativo, em termos práticos a formação contínua dos professores, no final da década de 80 (século XX), apresentava-se, ainda, muito pontual⁽¹²⁰⁾, pelo que as questões ligadas à formação contínua se tornam objecto de um largo debate. De acordo com o estipulado no Decreto-Lei 409/89, de 18 de Novembro, é estabelecida uma carreira única dos professores, organizada em dez escalões, e são fixados os requisitos e escalões de ingresso, assim como as condições de progressão na carreira. Para além do tempo de serviço, foram, também, constituídas como condições de progressão na carreira, a avaliação de desempenho e a frequência de acções de formação contínua. Esta última condição passou a ser a referência fundamental das iniciativas neste domínio, sobrepondo-se ao desenvolvimento pessoal e social dos professores, objectivo primordial da formação. Neste sentido, em 1990, com a regulamentação do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário (ECD), deram-se importantes avanços na institucionalização da formação contínua, nomeadamente para efeitos de progressão na carreira, consagrando-se neste diploma um vasto conjunto de princípios de enorme relevância acerca da formação dos professores. Contudo, de acordo com um parecer, acerca da formação contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 1990), verifica-se que, embora exista procura e oferta de formação contínua em Portugal, esta não se realiza de forma sistemática, organizada, privilegiando acções pontuais e desarticuladas por contraponto às acções de média e longa duração e de carácter sistemático.

De igual modo, num estudo, então publicado, pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (Tavares, 1991), constatava-se que a formação contínua dos professores, se caracterizava pela desarticulação entre as necessidades de formação sentidas pelos professores e a oferta formativa, pela falta de organização e de apoio das entidades responsáveis pela formação e, ainda, pela inexistência de repercussões nas práticas dos professores. Estas constatações encontram correspondência nas conclusões do 1º. Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores, realizado em Aveiro, (Nóvoa, 1991a), sendo salientado que as acções desenvolvidas se encontravam desarticuladas dos contextos organizacionais das escolas e dos problemas sentidos pelos professores.

⁽¹²⁰⁾ Em 1989, o relatório sobre *A Situação do Professor em Portugal*, dava conta que 47,5% dos professores entrevistados tinha frequentado cursos de carácter científico/pedagógico, 13,7% cursos de carácter exclusivamente científico e 18,2% cursos de carácter pedagógico. 53,3% destas acções foram organizadas pelo Ministério da Educação, cabendo as restantes aos sindicatos, associações de professores, sociedades científicas e escolas. (Braga da Cruz et. al., 1988).

É, porém, o ano de 1992⁽¹²¹⁾, que marca o início da formação contínua em Portugal, numa dimensão e com estruturas, que não encontram paralelo no passado. Com a publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores⁽¹²²⁾ (RJFC), esta adquire não apenas um enquadramento legal, mas também um programa específico de financiamento (Programa FOCO). De acordo com este mesmo documento, a formação contínua tem como objectivos fundamentais: *a melhoria da qualidade do ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade; o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional; a viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência*⁽¹²³⁾.

Neste mesmo ano é também instituído o Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, órgão com competências a nível nacional para acreditar as entidades formadoras e as acções de formação, bem como para acompanhar e avaliar o sistema de formação contínua dos professores. Era, ainda, da competência da tutela estabelecer as prioridades de formação⁽¹²⁴⁾. Neste contexto, é conferido às instituições do Ensino Superior (Universidades e Escolas Superiores de Educação) e aos Centros de Formação o poder de promover acções de formação com vista à consecução dos objectivos enunciados. Emergem, assim, os Centros de Formação de Associações de Professores (CFAFs) e os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAEs), constituídos por Agrupamentos de Escolas de uma determinada área geográfica. Estes centros alimentavam expectativas de territorialização e contextualização da formação, que potenciariam a construção da autonomia da escola, numa configuração do tipo departamento de formação do conjunto de escolas associadas.

Por conseguinte, no início do processo, as expectativas eram altas sobre as potencialidades destes centros para a promoção da reflexão dos professores sobre as suas próprias práticas, conduzindo-os a situações de inovação pedagógica ou de superação de muitas situações problemáticas vividas nas escolas. Quase de imediato se constatou (Nóvoa, 1991a) que esta formação, se havia tornado num *negócio* para os muitos improvisados formadores, muito mais bem pagos do que a dar aulas ou mesmo explicações. Conforme Ponte (1994), os formandos-professores, na maioria das vezes,

⁽¹²¹⁾ Década “marcada pelo signo da formação contínua de professores” (Nóvoa, 1992: 22).

⁽¹²²⁾ Decreto-Lei nº 242/92, de 9 de Novembro com as alterações introduzidas pela Lei n.º 60/93 de 20 de Agosto e pelo Decreto-Lei n.º 274/94 de 28 de Outubro.

⁽¹²³⁾ Decreto Lei 274/94 de 28 de Outubro.

⁽¹²⁴⁾ Dec-Lei 249/92, de 9/11 e Dec-Lei 274/94, de 28 de Outubro.

apenas esperavam que a formação fosse rápida, com o mínimo de esforço e custos, mas que conferisse os créditos necessários para a progressão na carreira.

Efectivamente, a questão da obtenção dos créditos para a progressão na carreira, conferidos pelas várias acções de formação, perverteu, desde o início, os objectivos delineados para a formação contínua⁽¹²⁵⁾ e que, à partida e em teoria, eram claramente defensáveis.

O efeito de perversão da relação acção de formação/creditação manifestou-se na desvalorização da acção formativa e sobrevalorização pelos docentes dos créditos que as mesmas conferiam. Ideia que, aliás, estava implícita no Estatuto da Carreira Docente (1990), que entendia a formação contínua como um dever do docente e cujo não cumprimento implicaria graves consequências para o seu percurso profissional. Nesta conjuntura, o ingresso num programa de formação contínua surgia não de uma necessidade interior de evolução pessoal e profissional resultante de um processo auto-reflexivo, mas de uma condição externa imposta para se sobreviver e progredir na carreira. Progressão essa, feita através da *avaliação de desempenho*, consagrada no *Relatório Crítico* que os docentes se viram obrigados a elaborar⁽¹²⁶⁾, que mais não fez do que atestar esta mesma lógica: o importante não era a qualificação do desempenho e o nível de empenhamento do docente, mas a simples confirmação burocrática dos deveres cumpridos traduzida na apresentação de certificados de acções de formação frequentadas.

Já na segunda metade da década de noventa (século XX), vários estudos sobre a formação contínua de professores (CCPFC, 1998; Correia, 1998; Barroso e Canário, 1999; Formosinho, Ferreira e Silva, 1999; Ruella, 1999) vieram confirmar estas conjecturas, anunciando um quadro preocupante, no qual as ofertas de formação se apresentavam desligadas dos contextos escolares e das suas necessidades, sendo frequentemente determinadas pela simples disponibilidade de formadores numa dada área; a procura de formação destinava-se sobretudo a resolver de forma expedita o problema dos créditos dos professores para progressão na carreira e os centros de formação encontravam-se cativos de professores afastados de funções directivas nas escolas, ou que revelavam algum cansaço das aulas. Constatava-se, assim, que as acções de formação estavam longe de corresponder às expectativas iniciais, pelo que o entusiasmo e interesse iniciais

⁽¹²⁵⁾ A regulamentação do processo de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário surge com o Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio. Segundo este documento, os critérios de avaliação do desempenho dos docentes circunscrevem-se a três condições, referenciadas no Estatuto da Carreira Docente: má relação pedagógica com os alunos, não aceitação de cargos e não obtenção de créditos em número suficiente, pela frequência de acções de formação acreditadas (alíneas a), b) e c) do art.º 44.º do ECD).

⁽¹²⁶⁾ Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio.

havia dado lugar à desmotivação. De acordo com Ruela (1999), os centros de formação das escolas (CFAE's), correspondendo à grande inovação em 1992, foram-se tornando simples agências de créditos para a progressão na carreira docente. Conforme Correia (1998), outras avaliações traçaram um quadro ainda mais negro desta formação, ao mostrarem como interesses instalados comandavam os respectivos centros de formação e as suas ofertas formativas, completamente afastadas das reais necessidades dos professores ou dos problemas das escolas. Efectivamente, e não obstante o carácter abnegado e militante de muitas equipas dos CFAEs e de outras instituições, tais como as Universidades e as Escolas Superiores de Educação, os planos de actividades de formação não conseguiram responder à questão teórica essencial, isto é, ao ajuste às situações concretas, às necessidades dos professores e aos contextos nos quais estes se inserem, valorizando os planos de formação das escolas, nos quais se concretizam os projectos educativos desenvolvidos. Para a relativamente baixa eficácia da formação contínua, tal como se apresenta, foram determinantes os efeitos perversos que os *créditos* vieram introduzir no processo de formação, não permitindo a criação de grupos de trabalho cujas abordagens pudessem permitir a compreensão, melhoria e transformação da qualidade do ensino e do sucesso dos alunos, bem como da profissão-professor. Tínhamos, então, uma formação contínua articulada com a avaliação de desempenho na qual o docente é avaliado com base num parecer de uma *comissão especializada*⁽¹²⁷⁾ constituída no Conselho Pedagógico da escola que aprecia o documento de reflexão crítica elaborado pelo docente e não necessariamente o seu desempenho concreto. O mais importante não parece ser as repercussões da formação no desempenho do professor nem, tão somente, o conteúdo da formação, mas a soma dos créditos necessários à progressão, ao ritmo de um por ano. Esta lógica de avaliação quasi-administrativa dos docentes, que *não equivale a uma avaliação rigorosa* (Pacheco & Flores, 1999: 189) é posterior às actividades formativas e, da forma como o processo é conduzido, não parece ter qualquer impacto na identificação de necessidades de formação dos docentes.

Conforme Campos (1995: 25), numa interpretação baseada na lógica da oferta e da procura, o aparelho jurídico da formação contínua de professores dispõe de mecanismos de regulação da *oferta*, destacando-se as prioridades estabelecidas para o financiamento público e de mecanismos de regulação da *procura através da* articulação da formação com a progressão na carreira. Os professores enfrentam, assim, o dilema entre as necessidades reais e o estigma da obtenção de

⁽¹²⁷⁾ Especializada apenas na designação, uma vez que os seus elementos indicados, de entre os docentes do Conselho Pedagógico, na maioria das vezes, de forma rotativa, podiam ter formação académica inferior à dos avaliados.

créditos, considerados indispensáveis para a progressão na carreira. Dilema, que se estabelece no desencontro entre as necessidades sentidas pelos formandos e a qualidade da oferta disponibilizada pelos CFAEs e que conduz ao descrédito da qualidade da formação promovida pelas instituições formadoras e à desmotivação dos professores em formação, que não procuram apenas os respectivos créditos, persistindo na esperança de que o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida seja muito mais do que uma miragem. Assiste-se, assim, a um clima de desencanto e de frustração, por parte destes professores, na ideia de que tudo permanece e que as medidas conjunturais introduzidas em diferentes momentos da reforma educativa não têm conseguido um compromisso sério e criterioso por parte dos professores.

Apesar das mudanças legislativas actuais⁽¹²⁸⁾, as acções de formação contínua concluídas assumem-se, igualmente, como um dos indicadores de classificação na avaliação de desempenho dos professores⁽¹²⁹⁾, efectuada pelo órgão de direcção, para efeitos de apreciação curricular e para a progressão na carreira docente, desde que concluídas com aproveitamento⁽¹³⁰⁾. Nesta perspectiva, e conforme Estrela (1991), não se construiu um sistema de formação contínua orientado para a autonomia, participação e descentralização, pelo que se instalou um clima de crise na identidade docente. No entender da referida autora (2001:37), podem apontar-se, ao RJFC, alguns pontos críticos, dos quais destaca:

- a *indefinição do conceito de formação/desenvolvimento pessoal do professor, que parece ser um reflexo do desenvolvimento profissional*, uma vez que a *formação pessoal, deontológica e sócio-cultural* não se afigura como um objectivo, mas apenas como área de formação;
- o direito à escolha das acções de formação contínua que se adequem ao desenvolvimento profissional e pessoal do professor entra em contradição com o princípio do financiamento e com a lógica da creditação;
- a necessidade de acreditação e creditação das acções de formação contínua sujeitas a financiamento colidir com a autonomia pedagógica concedida às entidades formadoras e desvirtuar algumas das modalidades mais promissoras da formação, tornando inútil o traba-

⁽¹²⁸⁾ Decreto-lei 15/2007 de 19 de Janeiro (Novo Estatuto da Carreira Docente).

⁽¹²⁹⁾ Cf alínea e) do n.º 2 do art.º 45.º do Decreto-lei 15/2007 de 19 de Janeiro.

⁽¹³⁰⁾ Decreto-lei 15/2007 de 19 de Janeiro (Aditamento ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário - Alteração ao Regime Jurídico da Formação Contínua, n.º 1 do Artigo 5.º).

lho de detecção de necessidades, visto não haver garantias de que sejam os indivíduos em que estas foram detectadas, os destinatários da formação.

Também a iniciativa de criação dos CFAE's, apesar de percepcionada como resultado de uma dinâmica local (Barroso e Canário: 1999: 40), se constituiu como uma directiva da Administração Central, induzida pela publicação do RJFCP⁽¹³¹⁾. Os objectivos⁽¹³²⁾ dos centros de formação estendem-se do incentivo à auto-formação, investigação e inovação educacional até à divulgação das experiências pedagógicas, sendo ainda responsáveis por responder às necessidades detectadas nos estabelecimentos de ensino, adequando a oferta à procura de formação. É na autonomia e liberdade dos CFAE's que assentam as suas opções formativas, através da elaboração e aprovação do respectivo Plano de Formação⁽¹³³⁾, entendido como o instrumento que organiza, orienta e permite a operacionalização das políticas de formação do próprio Centro, sendo aos professores que cabe, individualmente, procurar a formação do centro a que está ligada a escola onde trabalham, formação essa adaptada às necessidades diagnosticadas na própria escola. Contudo, a relação Centro/Escolas Associadas tem vindo a evidenciar alguma debilidade, o que permite confirmar que os Centros não corporizam a ideia de associação de escolas (Formosinho, Ferreira & Silva, 1999; Silva, 2000a; 2000b), sendo sobretudo um dispositivo de gestão das carreiras dos professores. Esta relação é dificultada uma vez que, por um lado, existem constrangimentos externos na formação contínua dos professores resultantes da articulação da formação com a progressão na carreira e, por outro, grande parte das decisões é tomada em

⁽¹³¹⁾ Os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAEs) têm um lugar de destaque no texto do RJFCP, ou seja, cerca de 24% do total dos artigos inseridos neste documento legal referem-se, exclusivamente, àquela entidade formadora. De referir que, outras entidades formadoras, como instituições de ensino superior, com dois artigos, e os Centros de Formação das associações Profissionais ou Científicas, com apenas um artigo, estão muito longe do número de artigos atribuídos somente aos Centros de Formação das Associações de Escolas (dez artigos), preconizando para estes, uma relevância importante quanto à tomada de decisão no sistema de Formação contínua de professores.

⁽¹³²⁾ São objectivos dos Centros de Formação: a) *Incentivar a auto-formação, a prática da investigação e a inovação educacional*; b) *Promover a identificação das necessidades de formação*; c) *Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respectivos educadores e professores*; d) *Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas*; e) *Adequar a oferta à procura de Formação*, (art.º 99.º do Decreto - Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro).

⁽¹³³⁾ Na planificação que os CFCEs fazem da formação contínua há elementos que são constantes (os professores destinatários, os domínios abrangidos e respectivos conteúdos, os tipos e modalidades de formação e formadores), podendo, contudo, haver diversidade de outros elementos na heterogeneidade dos Centros de Formação. São prioritariamente destinatários, do actual sistema de formação contínua, os professores com qualificação profissional, obtida antes ou depois do início das funções docentes, que estejam a exercer a profissão, quer em escolas públicas, quer em escolas privadas.

instâncias centrais, nomeadamente os modos de financiamento, configurando, assim, uma lógica de controlo, em que a existência dos Centros parece servir apenas para justificar as verbas do PRODEP⁽¹³⁴⁾. Conforme Barroso & Canário (1999: 42), esta *PRODEP* *dependência* contribuiu para que os Centros se configurem mais como *agências de formação do que como centros de recursos das escolas associadas*. Esta situação resulta, por um lado, da *dependência administrativo-financeira relativamente à escola-sede* e, por outro, da *parca tradição de associação de escolas no nosso país*. Neste sentido, a *rede de formação* configura-se como uma realidade incipiente em que o papel dos membros da Comissão Pedagógica é, sobretudo, o de articular o Centro e as escolas funcionando como canal de circulação da informação, em detrimento de um verdadeiro órgão político de decisão. Resulta, desta atitude, um entendimento da Comissão Pedagógica como órgão consultivo, delegando e confiando na iniciativa do Director. Neste contexto, vários estudos apontam para a relevância da figura do Director. Conforme (Silva, 2001: 317), *os centros de formação são os seus directores* e Ferreira (1999: 38), num estudo da actividade de um determinado CFAE, refere que *a acção do director é, pois, estruturante da actividade do Centro*.

Também Ruela (1999: 247), após um estudo feito a quatro Centros de Formação, concluiu que a figura do director *surgiu como o protagonista de todas as actividades*.

Por seu lado, a Escola, ao tender para a desvalorização da Assembleia de Escola⁽¹³⁵⁾, com reuniões trimestrais (quando muito), entrega ao Presidente do Conselho Executivo ou Director Executivo o poder de decisão e de representação, imitando os Centros no que se refere à subalternização da Comissão Pedagógica e à assunção da figura do director como principal (e quase único) protagonista. Por conseguinte, Assembleia de Escola e Comissão Pedagógica, sendo órgãos políticos de decisão, abdicam normalmente do poder que lhes é conferido, configurando aqui um processo de (re)centralização das escolas e dos centros. Parece tratar-se, então, de um isomorfismo organizacional nos dois sentidos, em que no primeiro caso a mudança isomórfica é adoptada pelos centros, no segundo caso, a mudança é adoptada pelas escolas, sobrevivendo às pressões do meio institucional, fugindo à obrigatoriedade de prestação de contas à comunidade e evitando avaliações ou controlos externos (Estêvão, 1998: 207).

⁽¹³⁴⁾ Programa Operacional Educação, que visa apoiar e sustentar o desenvolvimento económico e social do País, como forma de elevar as habilitações literárias e qualificações profissionais da população portuguesa e construir uma Sociedade do Conhecimento.

⁽¹³⁵⁾ *A assembleia é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo.* (n.º 1 do art.º 8.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio).

Em contracorrente relativamente às realidades percebidas no terreno, o RJFCP valoriza as *modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos*⁽¹³⁶⁾, dando realce ao desenvolvimento profissional do docente *em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino*⁽¹³⁷⁾.

Contudo, Cadima, Gregório e Niza (1995:295) defendem que o sistema de formação contínua, ao contrário do que seria de supor, tem criado *condições cada vez mais escolarizadas e descontextualizadas*, não permitindo a auto-formação profissional dos docentes.

Nesta mesma linha, de acordo com outros autores (Teodoro, 1997; Barroso e Canário, 1999), a oferta da formação contínua tem sido, ao longo do seu curto tempo de existência, caracterizada pela predominância de acções de formação organizadas sob formas escolarizadas, planificadas e divulgadas através de *catálogos* ou *menus*, sem ter em consideração as necessidades dos docentes.

Por seu lado, da opinião do CCPFC (1998: 6), *parece decorrer a ideia de que se pretendeu operar uma mudança nas áreas, modalidades*⁽¹³⁸⁾ e *acções de formação contínua dos professores*. Esta percepção parece ganhar fundamento quando analisamos os dados relativos às modalidades de formação contínua de professores, a partir das acções acreditadas pelo CCPFC entre 1997 e 2007⁽¹³⁹⁾, conforme se apresenta no Quadro 2.

⁽¹³⁶⁾ Cf. Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro, preâmbulo, ponto 1.

⁽¹³⁷⁾ Idem, ponto 3.

⁽¹³⁸⁾ No que se refere às modalidades de formação, encontramos as tradicionais e centradas nos conteúdos - cursos e módulos de formação, disciplinas singulares do ensino superior e seminários, coexistindo com modalidades potencialmente mais inovadoras e centradas nos contextos - oficinas de formação, estágios, projectos e círculos de estudos.

⁽¹³⁹⁾ De acordo com os dados dos Relatórios elaborados pelo CCPFC disponíveis em <http://www.ccpfc.uminho.pt/>.

Modalidade	1997	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Curso de Formação	82.7	58.3	61	64.7	60.9	55.6	34.8	45.4
Módulo de Formação	4.6	3.3	2.9	3	2.2	1.9	1.7	3.1
Seminário	1.8	0.7	0.4	0.5	0.2	0.4	0.4	1.6
Oficina de Formação	5.3	23.4	23.5	22.3	27	33.5	54.1	44
Estágio	0	0.5	0.4	0.3	0.5	0.4	0.1	0.4
Projecto	0.6	3.4	3.1	3	2.4	2	1.3	1.6
Círculo de Estudos	5	10.4	8.7	6.2	6.8	6.2	7.6	3.9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
Acções								
Centradas nos Conteúdos	89.1	62.3	64.3	64.3	68.2	63.3	57.9	50.1
Centradas nos Contextos escolares	10.9	37.7	35.7	35.7	31.8	36.7	42.1	49.9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 2. Evolução da distribuição percentual de acções por modalidade de formação⁽¹⁴⁰⁾

De acordo com os dados apresentados, a percepção emitida pelo CCPFC não é confirmada no terreno, entre os anos de 1998 e 2005, onde a lógica individual e instrumental continua a prevalecer. Contudo, parece-nos significativa a redução, em termos percentuais, do número de acções centradas nos conteúdos⁽¹⁴¹⁾ (de 89%, em 1997 para 50.1% em 2007).

Verifica-se um indicador positivo no aumento do número de acções centradas nos contextos escolares, onde a profissão se realiza e constrói, de cerca de 11% em 1997 para 49.9% em 2007.

De acordo com Nóvoa (1991a:27), o *triplo movimento de Schön* (1987) – *conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção* – ganha uma pertinência acrescida no quadro de desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada, o que leva a conceber a escola como um ambiente verdadeiramente formativo. Nesta perspectiva, a escola assume um papel fulcral pelo que deve ser um espaço de *colaboração onde existe partilha de objectivos, valores e responsabilidades na toma-*

⁽¹⁴⁰⁾ Ver nota anterior.

⁽¹⁴¹⁾ As características específicas das acções de FC que permitem distinguir as modalidades de formação centradas nos conteúdos, baseiam-se no facto de que os cursos e os módulos de formação se destinam predominantemente à aquisição de conhecimentos profissionais e aos seminários acresce uma característica de estudo avançado e de trabalho científico mais exigente, através de uma metodologia de estudo autónomo, de relatos aos grupos e elaboração de um ensaio escrito ou relatório científico de investigação. No seu conjunto, estas modalidades proporcionam, com níveis de aprofundamento distintos, uma formação centrada no conteúdo, isto é, focada no estudo das problemáticas do sistema educativo, do sistema de conhecimentos e da função docente. Por outro lado, o círculo de estudos, oficina de formação, projecto e estágio iniciam-se e garantem a experimentação e a aplicação das aquisições pessoais nos espaços de trabalho profissional – as salas de aula, as escolas, os territórios educativos e comunitários.

da de decisões (Bolívar, 1994: 26), numa perspectiva de incentivo a uma cultura inovadora, em que a colaboração é condição essencial. A este propósito, também, Canário, (1992a: 11) refere que *encarar o estabelecimento de ensino como a unidade estratégica de inovação, traduz uma visão ecológica dos processos de mudança: os indivíduos e os contextos organizacionais mudam em simultâneo e por recíproca interacção.*

Desta visão ecológica da formação, surge a *formação contínua centrada na escola* como uma ideia ampla, em que, no essencial, o professor-formando participa em todo o processo, desde a concepção à avaliação.

3.3. Formação centrada na escola: uma abordagem ecológica, um outro caminho possível

Este conceito surgiu na década de setenta, ligado ao contexto de mudanças na educação e, sobretudo, à ineficácia da formação tradicional baseada nos cursos e dirigida ao professor a nível individual (Ruela, 1999). De acordo com o autor, verificava-se já nessa época, um desajustamento entre as necessidades de formação dos professores e o conteúdo dos cursos e/ou as dificuldades por eles sentidas para utilizarem o novo conhecimento e as novas competências adquiridas ao seu contexto de trabalho, *por razões de estatuto, por falta de recursos, por falta de mecanismos de retroacção ou pela combinação desses factores* (Henderson, 1979: 18-19).

Nas conclusões do documento *Educação e Formação para a vida e o trabalho na sociedade do conhecimento*⁽¹⁴²⁾ é referido que as escolas e os centros de formação deveriam ser transformados em centros locais de aprendizagem polivalentes, acessíveis a todos, devendo ser criadas parcerias de aprendizagem entre escolas, centros de formação, firmas e unidades de investigação, para benefício mútuo dos diferentes intervenientes. Deste modo, é conferido, à formação contínua de professores, um sentido estratégico, colocando-a ao serviço da resolução de problemas e do desenvolvimento de projectos de transformação das escolas. Nesta linha, pode-se considerar a formação contínua como um dos aspectos centrais do sistema educativo, susceptível de contribuir para a inovação da escola, perspectivada como um importante centro das políticas educativas, no quadro de uma autonomia⁽¹⁴³⁾ efectiva.

Conforme Barroso e Canário (1999: 37), *entre os pólos da tutela e da autonomia configuram-se duas perspectivas qualitativamente diversas quanto aos futuros possíveis da profissão docente e da*

⁽¹⁴²⁾ Comissão das Comunidades Europeias (2000a).

⁽¹⁴³⁾ O conceito de *autonomia* vem do grego *autos* (si mesmo) e *nomos* (lei). É, de acordo com Gadotti (1998) a capacidade de auto-determinar-se, de auto-realizar-se. Significa autoconstrução, auto-governo, ruptura com esquemas centralizadores.

escola. No desabrochar da democracia portuguesa, através de iniciativas de auto-gestão, as escolas encaminharam pela mobilização, realizando assembleias de professores e alunos num quadro de *democracia participativa*, tomando decisões em plenários convocados para o efeito e elegendo os seus órgãos de gestão à revelia da lei, o que era considerado por sectores políticos e sociais como “factor de *anarquia* e de *desgoverno*” (Lima, 2000: 49). Neste sentido, dá-se corpo a uma *ideologia educativa democratizante*, através do princípio da *participação*. Por conseguinte, surgem, no campo da formação, iniciativas proporcionadas pelo ambiente inovador e transformador experienciado de modo a centrar a formação na escola. Neste mesmo contexto, o Estado procura normalizar a situação criada espontaneamente, legislando e legitimando os processos eleitorais das escolas, promovendo a institucionalização da gestão democrática das escolas, ao criar estruturas de gestão numa lógica de democracia representativa do tipo colegial, preconizando a *ideologia educativa democrática*.

De acordo com Barroso e Canário (1999: 20), esta *normalização não embargou a existência de experiências e projectos tendentes à criação de um dispositivo permanente de formação, embora limitadas no tempo e correspondendo a iniciativas de carácter estatal*. Foram, assim, surgindo, de forma gradual, formatos de encenação participativa (Lima, 1998: 104), com rituais eleitorais (*idem*, 2000: 53), em que numa administração mais centralizada se induz a participação passiva. Conforme Afonso (1999), o entrave ao sucesso de uma *gestão democrática das escolas* emergiu da herança deixada pelo Estado Novo na Educação com os seus mecanismos de controlo ideológico, de vigilância científica e curricular, e de punição disciplinar ou de coerção administrativa. Com o passar dos anos, verificou-se uma crescente desmobilização dos actores, levando-os a uma participação ritualizada, sendo esse modelo cerceado por uma crescente regulamentação da tutela (*idem, ibidem*: 19-20). As propostas reformadoras⁽¹⁴⁴⁾, apesar de se situarem numa época muito sensível às políticas de racionalização e modernização, deram origem, até 1992, de acordo com Lima (2000: 41), a uma *acção governativa e de produção normativa e regulamentadora bastante activa*, nomeadamente com a publicação do diploma sobre a Autonomia das Escolas⁽¹⁴⁵⁾ e que culminaram, a título experimental, no *novo modelo de gestão*⁽¹⁴⁶⁾.

⁽¹⁴⁴⁾ Aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e a nomeação de uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE).

⁽¹⁴⁵⁾ Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro. Sobre este diploma Fernandes (1989) antecipou que a autonomia das escolas não seria para um futuro próximo dada a exigência, no seu artigo 27º, da execução de um plano de formação dos agentes educativos para o exercício pleno da autonomia.

⁽¹⁴⁶⁾ Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio.

Contudo, e retomando (Lima, 1994; 2000), verifica-se uma *despolitização da organização escolar em que os conceitos de autonomia, participação, projecto educativo e comunidade educativa são reconvertidos em termos gestionários*, nos quais a autonomia é transformada numa técnica de gestão, que mais não pretende do que fazer o elogio da diversidade na execução periférica das decisões centrais.

Surgem, assim, como já referimos, os CFAE's que, não resultam, como seria de esperar, de um processo decorrente de uma lógica intrínseca de autonomia e descentralização, mas, sobretudo, de uma directiva da administração central. É em 1995, que a lógica de actuação parece ter-se pautado pela tomada de medidas de maior alcance do que as da própria reforma educativa, num discurso fortemente pautado pela ideia de *gestão flexível do currículo*.

Nesta perspectiva foi desenvolvido um estudo para o reforço da autonomia das escolas, liderado por Barroso (1997) e que culminou na publicação do *Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas*⁽¹⁴⁷⁾ que, do ponto de vista normativo, veio possibilitar a *entrada* de outros actores, para além dos docentes, na definição da política da escola, estabelecendo, ainda, a possibilidade de implementação de contratos entre as escolas e a administração central.

Esta política de *gestão centrada na escola* estendeu-se, também ao sector da formação, prosseguindo com uma certa apoteose da retórica da *formação centrada na escola*.

Contudo, do que nos é permitido observar nas escolas, constatamos que, tal como Afonso e Viseu (2001a:82) referem, a dificuldade em participar, onde os processos negociais inerentes às *démarches* de projecto são vistos como *fonte de complicações e conflitos no interior das escolas* e a *iniciativa política contida nas mudanças veiculadas pelo novo Regime de Autonomia e Administração das Escolas não parece ter produzido um efeito mobilizador significativo entre os actores com intervenção no contexto escolar, numa lógica de transformação da escola* (*idem*, 2001b: 76). Neste sentido, o Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa, coordenado por João Barroso (2001: 20-21), considera que os *resultados alcançados, no final de dois anos, são frustrantes, a Assembleia de Escola é transformada muitas vezes numa sucursal do Conselho Pedagógico e é concedido um poder exagerado ao Presidente do Conselho Executivo*. Conforme Lima (1995: 68), assistimos, assim, a uma *mera delegação política*, [em que a administração central remete] *para as escolas a gestão de conflitos, em períodos de crise ou de contestação*. Neste contexto, uma *gestão centrada na escola* parece resultar como missão quase

⁽¹⁴⁷⁾ Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

impossível, tendo em conta o predomínio de uma certa retórica de autonomia, descentralização e delegação política, onde as funções de direcção são sobretudo exercidas ao nível meso-organizacional e, conseqüentemente, as decisões tomadas ao nível da organização escolar se tornam acessórias, já que as decisões substantivas continuam a ser tomadas a nível central. Estamos eventualmente em presença de uma nova ideologia que apresenta sinais de alguma ambigüidade. A administração central e outras instituições *legítimas*, ao mesmo tempo que difundem a crença ingénua da *formação centrada na escola*, revelam contradições de que é exemplo a concepção e lançamento de acções segundo a lógica escolar. Estas acções, muito embora estejam impregnadas da retórica da contextualização, mais não fazem que reproduzir acções desenhadas superiormente e concretizadas por monitores locais, num *sistema pré-programado de formação* numa configuração tipo *telescola sem televisão* (Formosinho *et al.*, 1999).

Conforme Formosinho (1986: 67), a reforçar esta lógica de manutenção de uma retórica de delegação num contexto de centralismo, *há ainda a atitude de desconfiança dos professores em relação ao poder local⁽¹⁴⁸⁾ e regional que provém, tanto da tradição de dependência do Estado e da socialização burocrática centralista, como do comportamento genérico dos profissionais de repugnância de prestação de contas aos pares⁽¹⁴⁹⁾*. De acordo com Campos (2002: 61), e tendo em conta este ambiente pouco favorável, a implementação de processos de *formação verdadeiramente centrada na escola*, em que a *procura da escola seja determinante na oferta*, pode ser comprometida.

Na senda de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), o conceito de *formação centrada na escola* pode ser explicitado através de cinco dimensões: a) *dimensão física*; b) *dimensão organizacional*; c) *dimensão psicossocial*; d) *dimensão pedagógica* e e) *dimensão cívica e/ou política-corporativa*. A primeira - *dimensão física* - encontra-se associada à designação de formação em contexto de trabalho, na escola e não em qualquer outro espaço, ou seja, uma formação com o professor no seu local de trabalho. A *dimensão organizacional* encontra-se intrinsecamente relacionada com a

⁽¹⁴⁸⁾ Destacamos, aqui, as recentes contestações às propostas do actual governo em atribuir às autarquias uma maior intervenção nas dinâmicas escolares, nomeadamente, no que concerne, à gestão do pessoal não docente. Também o novo Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, ainda em projecto de Decreto-Lei para consulta pública, vem reforçar a participação das autarquias na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, razão, pela qual, já se ouvem muitas posições de contestação.

⁽¹⁴⁹⁾ Uma das muitas contestações à avaliação do desempenho docente, reside no facto dos professores serem avaliados pelos seus pares e não, como propõem a Plataforma Sindical e outros movimentos de professores, pela Administração Central, nomeadamente, a Inspeção Geral de Educação.

escola, enquanto organização que, no seu quadro de autonomia e mediante os seus projectos, define a formação que é necessária e para que professores, valorizando-se, assim, as *necessidades institucionais* de formação. Relativamente à *dimensão psicossocial*, o formando é considerado como sujeito da sua própria formação e, por conseguinte, comprometido desde o processo de levantamento de necessidades, passando pela planificação, execução e avaliação da sua formação. A *dimensão pedagógica* diz respeito à formação centrada nas práticas. Pretende produzir uma melhoria e transformação das práticas, dando relevo aos saberes práticos e ao impacto da formação na aprendizagem dos alunos. Por último, a *dimensão cívica e/ou política-corporativa* invoca a *auto-organização dos professores* no sentido de promoverem a sua própria formação, no sentido de uma formação promovida por pares.

Ainda relativamente à explicitação do conceito de formação centrada na escola, os autores (*idem, ibidem*) chamam a atenção para os equívocos a que o conceito pode conduzir, pois não se pode entender que a formação por ser realizada na escola, seja necessariamente de qualidade. Neste sentido, esta ideia de formação pode conduzir ao que Correia (1999) ironicamente apelida de *formação sentada na escola*, uma vez que ela decorre da passividade dos professores e da omissão de saberes fundamentais que não se encontram, necessariamente, nas práticas. A relatividade da autonomia das escolas é outra das razões que poderá levar a mais um equívoco. Efectivamente, a escola não pode alhear-se da comunidade envolvente (famílias, poder local, administração central, organizações sindicais, associações profissionais, ...), correndo o risco de produzir *formação barricada na escola* (Sá-Chaves, 2009)⁽¹⁵⁰⁾. Por fim, os autores apontam o facto de não se promover uma formação que valorize os valores exclusivos do grupo de professores e a defesa de interesses corporativos. Uma formação, nestes moldes, é uma *formação encerrada nos professores* que esquece o desenvolvimento profissional, das crianças e da comunidade. Para evitar estes equívocos, estamos de acordo com os autores ao defenderem uma ideia de *formação centrada na escola como processo ecológico no quadro de uma pedagogia ao serviço dos alunos* (*idem, ibidem*: 39).

Resultado da *transposição para o campo educativo da ideologia dos recursos humanos* (Correia, 1999: 4), a formação contínua de professores é colocada ao serviço quer da *ideologia da modernização*, quer da *ideologia da inclusão* (Correia, 2000) e parece constituir-se, em si mesma, como uma ideologia – *formação centrada na escola* – na medida em que, para além da apropriação

⁽¹⁵⁰⁾ Portfólio de investigação, notas de campo.

generalizada do conceito, face ao alargamento das missões sociais atribuídas à escola, a focalização da formação na organização escolar seria condição suficiente para a resolução de todos os males na própria escola, incluindo os problemas sociais. Um outro conceito com alguma relação com a *formação centrada na escola* é o de *aprendizagem organizacional* (Bolívar, 1994), considerando-se que a organização escolar, além de produzir aprendizagens para os alunos, adquire igualmente uma função qualificadora para os que nela trabalham, pela institucionalização da melhoria como processo permanente. Numa *escola que aprende e se aprende* (Alarcão, 2000), a organização está comprometida com a aprendizagem colectiva, através de dois processos: a aprendizagem com a reflexão acumulada através/sobre a experiência e a aprendizagem com os projectos postos em prática. Este último processo tem, obviamente, uma relação directa com a *formação centrada na escola*, através da aprendizagem pela reflexão sobre a experiência prática. Neste sentido, Alarcão e Tavares (1987) defendem uma formação contínua associada a uma *supervisão clínica* que acentua a colaboração e entre-ajuda entre colegas na observação e reflexão sobre o próprio ensino sem que exista uma preocupação de avaliação como acontece com a *supervisão geral*, em situações de formação inicial. Ao sintetizarem o pensamento de Smyth (1984), os referidos autores entendem a supervisão clínica como alternativa aos modelos que *actuam de fora para dentro, impondo aos professores soluções técnicas e físicas, relativamente aos processos, aos conteúdos, às estratégias, aos materiais e à própria realização do ensino na sala de aula, soluções que assentam em teorias mais ou menos estandardizadas*.

Este modo de supervisão promove uma relação colaborativa entre intervenientes que, na sua *clínica* – metáfora da sala de aula –, procuram a interacção do processo de ensino-aprendizagem como objecto de reflexão e fonte de hipóteses de solução e de mudança. A supervisão clínica é tida, assim, como método de eleição na formação de professores críticos, pela consciencialização pelo professor do seu poder de intervenção nos vários níveis que influenciam a dinâmica de sala de aula. A perspectiva de Smyth (1984) encontra fundamento no quadro da formação contínua de professores, pelo facto de não se verificarem os constrangimentos característicos da formação inicial: a avaliação e a não existência da assimetria na relação supervisor (profissional experiente) e supervisionado (formando menos experiente). Esta prática, no domínio da formação contínua, exige apenas como condição pré-existente o desejo de os intervenientes reflectirem sobre o seu ensino e a possibilidade de desfrutarem do conhecimento de processos metodológicos, que *lhes permitam analisar e reflectir sobre o que fazem, por que o fazem e com que objectivos e resultados*. Partindo

do princípio de que os professores necessitam de compreender o objectivo imediato e o sentido prático das suas acções para sedimentarem a mudança, o autor preconiza um projecto de formação contínua apoiado em três *vectores* (acção, reflexão e colaboração) e que se baseie nas actividades ocorridas na sala de aula, que se oriente para a prática quotidiana do professor, que seja iniciado e controlado pelo próprio professor, que não seja de natureza coerciva, que se concretize em moldes colaborativos, entre colegas, que seja isento de avaliação e que se baseie em dados. De acordo com o mesmo autor, para que o projecto tenha êxito, a participação dos professores tem de ocorrer de acordo com a sua vontade, a avaliação, por parte dos pares, não pode, de modo algum, existir, as tarefas devem ser apoiadas na sua concretização, nomeadamente em relação à recolha de dados e reflexão sobre os mesmos e compatibilidade de horários para permitir condições de colaboração e entre-ajuda.

Contudo, não somos totalmente de acordo com a opinião do autor, sobretudo no que diz respeito à ausência total de avaliação, uma vez que entendemos que a avaliação real centrada no seu agir científico-pedagógico é um direito dos professores. Neste sentido, também Roldão (2008) destaca o poder que só os professores têm para o fazer, avocando os seus dispositivos de autonomia e liderança pedagógico-científica na regulação de todo o processo de avaliação.

Ao falar-se em supervisão pedagógica, é inevitável que se fale também em processos de apoio e/ou regulação do ensino e da aprendizagem, na reflexão e investigação sobre a acção educativa e, consequentemente, na mudança e melhoria das práticas pedagógico-didáticas que ocorrem não só em espaço de sala de aula, mas também extra-aula, na escola enquanto comunidade. Estes referentes conceptuais, balizados por conceitos técnicos variados e, mais ou menos, consensuais, encontram-se na base da relevância da supervisão pedagógica que, Alarcão e Roldão (2008) apresentam como um conceito alicerçante da construção do conhecimento profissional, sendo a escola o espaço por excelência da prática educativa do professor, no qual ele constrói o conhecimento. Esta dinâmica aproxima-se, em termos processuais e finais, da metodologia da investigação-acção: estrutura-se a partir de um plano, seguido de uma concretização (acção) e de recolha de informação para análise e para análise e reflexão, após o que se inicia um *novo ciclo*. Trata-se, assim, de um processo investigativo sobre o próprio ensino dos professores concretizado através de um percurso metodológico que integra *experiência, conceptualização, acção, observação, reflexão e avaliação* (Alarcão e Tavares, 1987:142). Tal como referem estes autores, este modelo adequa-se aos processos de desenvolvimento do adulto, *conciliando acção e reflexão*

e assentando numa relação de confiança e abertura entre colegas, satisfação no trabalho e descoberta da razão de ser das actividades que se praticam. Contudo, também, como outros não está isento de obstáculos, não raro difíceis de ultrapassar: vencer a resistência dos docentes ao acesso de outros colegas à sua sala de aula, permitindo a observação, e, por outro lado, a falta de prática de reflexão sistemática sobre o seu ensino. A valorização dos contextos, na sua especificidade cultural e social, enquanto condicionadores da relação ensino-aprendizagem, implica a construção de uma dinâmica investigativa/formativa estratégica, espaço de produção de saberes profissionais, onde a teoria e a prática se cruzam, numa dialéctica (re)construtiva, facilitadora de resolução de problemas, de transformação e inovação.

Neste sentido, Paixão (2004:139) sustenta a necessidade de se envolverem as estruturas de gestão pedagógica (conselho pedagógico, departamentos curriculares, conselhos de turma, ...) na identificação das necessidades de formação contínua dos professores e de outros intervenientes educativos num sentido ecológico, centrado nas necessidades de formação da comunidade escolar, entendendo a formação de cada um numa lógica de melhoria para a própria comunidade escolar. Trata-se assim, de acordo com Roldão (2008:48), de instituir a *supervisão* como um dispositivo de trabalho regular nas escolas, em múltiplas modalidades, onde é hoje, no sistema português, um espaço vazio, remetendo-se o seu exercício apenas para a formação inicial. Considerando, assim, o(s) sujeito(s) em formação como agente(s) activo(s) e o ambiente como dinâmico, os processos de interacção mútua implicam uma (re)conceptualização *específica* do ambiente de supervisão/formação numa perspectiva crítica, reflexiva e ecológica. Por conseguinte, atribuímos à formação contínua de professores, um sentido contextualizante, centrado na escola, indubitavelmente ligado à actividade prática e à reflexão sobre ela. Como afirma Zeichner (1993: 15), na década de oitenta, *os termos prático reflexivo tornaram-se slogans da reforma de ensino e da formação de professores por todo o mundo.* Contudo, como já foi referido, a reflexão não deve ser entendida apenas como processo individual do professor, o que limitaria o seu desenvolvimento profissional, mas como prática social, criando condições que visam a mudança institucional e social (Zeichner, 1993), consubstanciada na análise crítica da escola pelo professor. Também conforme Amiguiño, Brandão e Miguéns (1994), centrar a formação na escola pressupõe autonomia e responsabilidade dos professores na sua própria formação, na determinação das situações problemáticas e na concepção de estratégias formativas, realçando a importância, em todo o processo, do envolvimento dos professores em práticas de cooperação e colaboração.

Conforme Cachapuz, (1996: 126), a investigação educacional tem chamado a atenção para a necessidade de criar *espaços para discussão pública e aberta a professores/investigadores dos processos e produtos da investigação educacional em curso*. A tomada de consciência desta realidade pressupõe o desenvolvimento de programas de formação contínua valorizando a articulação entre investigação/formação/inação, nomeadamente através de cursos de pós-graduação e de projectos de investigação-acção com os professores das escolas. Urge, assim, promover a actualização e aprofundamento dos conhecimentos em diferentes domínios de docência, potenciando a articulação entre as práticas profissionais dos professores e a investigação educacional, gerando sinergias e colaboração entre os diferentes públicos visados (professores e investigadores). Esta formação *fora da escola e com a escola* pode potenciar, através da cooperação entre os estabelecimentos de ensino superior na concepção e no acompanhamento dos programas de formação contínua, a produção de um *efeito multiplicador* nas práticas dos professores destinatários e no sistema em geral.

De acordo com Marcelo (1994), a formação contínua assume-se, assim, como aprendizagem permanente. A necessidade de aprendizagem ao longo da vida, parte do pressuposto de que os saberes adquiridos, facilmente se tornam insuficientes e ultrapassados pela rápida evolução do conhecimento, o que exige uma actualização contínua e continuada de saberes de referência e de competências. No mesmo sentido, surgem as conclusões do documento *Educação e formação para a vida e trabalho na sociedade cognitiva* (Comissão das Comunidades Europeias, 2000b) ao apontarem a aprendizagem ao longo da vida como uma política essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social e do emprego. Efectivamente e de acordo com Canário (2008:133), o problema da formação de professores, e do seu desenvolvimento profissional, ganhou uma acrescida relevância, no âmbito da União Europeia, na sequência das orientações consagradas na designada *Estratégia de Lisboa* (Março de 2000).

Essas orientações enfatizam o papel-chave da qualificação de recursos humanos, no contexto das políticas de *Aprendizagem ao Longo da Vida* e, nesse contexto, o papel decisivo a desempenhar pelos professores, de modo a poderem ser concretizáveis as ambiciosas metas educativas, num horizonte temporal que vai até 2010. É neste sentido, que procuramos, no ponto seguinte, proceder a uma reflexão acerca da discussão desta problemática em contexto europeu.

3.4. Formação e desenvolvimento profissional dos professores na UE: uma reflexão alargada

No início desta década, os autores do *Livro Verde sobre a Formação de Professores na Europa* (Buchberger, Campos, Kallós, Stephenson, 2000: 3) sublinharam que *mudanças substanciais dos contextos da educação e da formação (mudança de valores, globalização da vida e da economia, organização do trabalho, as novas tecnologias da informação e da comunicação) têm um impacto nas tarefas profissionais e nos papéis da profissão docente e exigem reformas mais substanciais na educação e na formação em geral e na formação de professores em particular*. O *Livro Verde* e uma série de outros estudos demonstraram que a preparação dos professores para o seu trabalho, ou seja, o processo de educação e formação inicial e contínua, alterou-se substancialmente no decurso das últimas duas ou três décadas.

A principal consequência desta mudança resulta do trabalho cada vez mais complexo nas escolas que exige do professor a tomada de decisões profissionais de forma autónoma, deixando, assim, de ser considerado como mero técnico, que se preocupa apenas com a transmissão de factos (ou verdades) e não com o processo educativo como tal. Esta nova posição requer um nível avançado de educação e de formação de professores, pois trata-se da única garantia para a necessária *autonomia de ensino*.

Ao mesmo tempo, muitos países começaram a enfrentar o fenómeno do *envelhecimento de professores* tendo, por isso, dificuldade em reter professores experientes. Um tal processo de renovação geracional em larga escala transporta, por um lado, o risco de uma interrupção abrupta das tradições profissionais, enquanto, por outro lado, proporciona uma oportunidade extra de tratar a questão da actualização e aperfeiçoamento das *competências* dos professores de uma maneira mais directa, oferecendo, ainda, uma oportunidade única para debater os sistemas de educação e formação de professores na Europa. O nosso conhecimento de outros sistemas de educação é, hoje, substancialmente, maior e melhor, resultante de uma cooperação crescente e da coordenação recentemente estabelecida, mas também dos resultados de extensos inquéritos e estudos (Eurydice, 2002, 2003, 2004). Neste sentido, a preocupação dos governos e de várias organizações internacionais, tais como a OCDE ou a Comissão Europeia, tem sido a de acompanhar e promover estudos transnacionais, de carácter comparativo, de que o Projecto PISA⁽¹⁵¹⁾ é um dos exemplos mais conhecidos. Este projecto assenta numa avaliação das competências dos alunos que eviden-

⁽¹⁵¹⁾ O PISA (Project for International Student Assessment) foi lançado em 1997 pela OCDE no sentido de monitorizar, de forma regular e numa perspectiva comparativa a nível internacional, os resultados dos sistemas educativos em termos de desempenho dos alunos.

ciem o que os jovens de quinze anos sabem, valorizam e são capazes de fazer em contextos pessoais, sociais e globais. Esta perspectiva difere das que se baseiam exclusiva e exhaustivamente nos *curricula* oficiais, inclui problemas situados em contextos educativos e profissionais e reconhece o papel essencial das competências literácitas em áreas, tais como, a Leitura, a Matemática e as Ciências⁽¹⁵²⁾, sendo, no entanto, a primeira, uma área de maior enfoque. O conceito de literacia⁽¹⁵³⁾, tal como é utilizado no PISA, remete para a capacidade de os alunos aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações concretas (OCDE, 1999, 2003; GAVE, 2001). Em todos os domínios avaliados, os alunos portugueses de quinze anos apresentam um desempenho modesto⁽¹⁵⁴⁾, comparado com os correspondentes valores médios dos países do espaço da OCDE.

Feita uma análise às condicionantes, apontadas nos estudos, relacionadas com os diferentes sistemas educativos e o desempenho médio dos alunos de cada país salientam-se as seguintes: rendimento nacional e o gasto por aluno⁽¹⁵⁵⁾; perfis das famílias⁽¹⁵⁶⁾; perfis pessoais dos alunos⁽¹⁵⁷⁾; perfis profissionais dos professores: expectativas baixas relativamente aos seus alunos, absentismo e resistência à mudança⁽¹⁵⁸⁾ e monitorização das aulas dos professores⁽¹⁵⁹⁾. Relativamente às

⁽¹⁵²⁾ No ano 2000, foi avaliada a leitura, tendo participado 43 Estados, em 2003 com a participação de 41 Estados, o objectivo principal foi a avaliação dos conhecimentos a matemática. Em 2006 foi avaliada a ciência, com 57 países participantes. Em 2009 a leitura voltará a ser o domínio mais analisado, sendo expectável que venha a contar com 67 Estados alvo de avaliação. O aumento do número de Estados participantes demonstra bem a validade, necessidade e a pertinência deste tipo de mecanismo.

⁽¹⁵³⁾ *PISA defines scientific literacy as the capacity to use scientific knowledge, to identify questions and to draw evidence-based conclusions in order to understand and help make decisions about the natural world and human interactions with it* (OECD, 2003).

⁽¹⁵⁴⁾ O resultado médio global dos alunos portugueses a literacia de leitura atingiu o valor 472 no ciclo de 2006, tendo registado uma evolução também ligeira relativamente ao ano 2000, e negativa relativamente a 2003. O ciclo PISA 2000 incidiu particularmente em literacia de leitura pelo que esse ano deve ser considerado como padrão de comparação. O resultado médio global dos alunos portugueses a literacia matemática manteve, no ciclo de 2006, o mesmo valor (466) atingido em 2003.

⁽¹⁵⁵⁾ Existe uma associação positiva entre o desempenho médio dos alunos de cada país e o rendimento nacional e o gasto por aluno neste país.

⁽¹⁵⁶⁾ Existência de diferenças entre os perfis das famílias dos alunos com alto nível de literacia e dos alunos com baixo nível de literacia. Os melhores resultados do PISA tendem a identificar-se com alunos provenientes de famílias em que os bens culturais, os recursos educacionais, os níveis de educação e o *status* profissional são mais elevados.

⁽¹⁵⁷⁾ Existência de diferenças entre os perfis pessoais dos alunos com alto nível de literacia e dos alunos com baixo nível de literacia. As diferenças reportam-se a: i) estratégias de estudo que utilizam; ii) autoconceito; iii) sentimento de auto-eficácia; iv) sentido de pertença e atitude face à escola.

⁽¹⁵⁸⁾ Os responsáveis pelas escolas que preencheram os questionários enfatizam, mais do que os seus colegas da área da OCDE, as expectativas baixas dos professores relativamente aos seus alunos, o absentismo dos professores e a resistência à mudança como factores com impacto negativo real nas aprendizagens dos alunos portugueses.

diferenças entre os perfis pessoais dos alunos com alto nível de literacia e dos que possuem um baixo nível de literacia, pode-se observar uma aproximação ao referencial de *saberes básicos* a desenvolver pelos cidadãos no século XXI, que desenvolvemos pormenorizadamente no capítulo um. Efectivamente, as estratégias de estudo que utilizam compreendem o *saber aprender a aprender*; o autoconceito resulta do *saber aprender a ser*; o sentimento de auto-eficácia relaciona-se com o desenvolvimento do *saber aprender a fazer* e o sentido de pertença e atitude face à escola com o *saber aprender a conviver*. Quando se fala de aprendizagens, fala-se, inevitavelmente, de professores. O relatório *Teachers matter* (OCDE, 2005:7) abre com a referência a uma nova preocupação social e política que inscreve *as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais*. Neste sentido e porque, tal como temos vindo a referir, a formação dos professores se encontra directamente relacionada com o seu perfil profissional e com o sucesso educativo dos alunos, parece pertinente fazer, aqui, uma referência às intenções da Comissão Europeia relativamente à formação contínua de professores, procedendo ao enquadramento da acreditação e avaliação da mesma em alguns dos países da União Europeia que têm vindo a participar no PISA⁽¹⁶⁰⁾. Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da *aprendizagem*, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da *diversidade* e de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*.

Efectivamente, o Conselho Europeu tem sublinhado repetidamente a importância da educação e da formação para a competitividade a longo prazo da União Europeia, assim como para a coesão social.

A questão da formação e desenvolvimento profissional dos professores começa a ser discutida antes de 2000: foi tema de uma iniciativa, no quadro da Presidência Portuguesa da União Europeia, que teve expressão na criação da European Network for Teacher Education Policies (ENTEP), constituindo-se uma rede de políticos europeus que procura construir propostas para influenciar as políticas educativas nacionais e europeias (Campos, 2000). A estrutura das carreiras e a formação contínua ganham centralidade no discurso, enquanto se propõem os seguintes indicadores que,

⁽¹⁵⁹⁾ Portugal é, dos países da OCDE, o que tem menos responsáveis de escolas a declarar que monitorizam as aulas dos professores que nelas leccionam. No nosso país, apenas 5% dos alunos da amostra frequentam estabelecimentos de ensino em que tal acontece, enquanto na OCDE, essa percentagem é, em média de 61%.

⁽¹⁶⁰⁾ Seleccionámos a Finlândia, a Hungria, a Alemanha, a Irlanda, a República Checa, a Áustria, a Suécia, o Reino Unido, a Polónia, a Bélgica, a Dinamarca, a Espanha e a França por serem os que apresentam, em todos os testes, resultados acima dos obtidos pelos alunos portugueses.

contudo, não vêm a ser adoptados: falta/excesso de profissionais qualificados; número de candidatos a programas de formação e percentagem de professores envolvidos na formação contínua. Surpreendentemente, os indicadores utilizados até ao momento para operacionalizar o objectivo *Melhorar a educação e formação dos professores e formadores* excluem liminarmente toda a referência à formação para se centrar exclusivamente em dimensões quantitativas relativas à força de trabalho docente: o número e percentagem de jovens menores de 20 anos; a distribuição dos professores por idades; o *ratio* alunos/professores por nível educacional. Por outro lado, a partir de 2004, três áreas ganham destaque: o desenvolvimento profissional; a criação de indicadores e a elaboração de um quadro comum europeu para competências e qualificações de professores e formadores, sublinhando-se a necessidade de substituição de um milhão de professores entre 2005-2015 no continente europeu e a perspectiva de *uma vaga de recrutamento* em que *muitos países terão a oportunidade de explorar mudanças eminentes na força de trabalho docente*⁽¹⁶¹⁾. São ignorados os indicadores, centrados nos níveis de envolvimento, satisfação e investimento na formação docente, propostos pelo Grupo de Trabalho em 2004 (Commission of the European Communities, 2004) e permanecem, no plano de trabalho assumido pela Comissão, os propósitos de avaliação das instituições de formação em 2005 pela rede de informação sobre a educação da União Europeia (Eurydice), e de colheita de dados sobre o ambiente de aprendizagem de estudantes e professores, ao nível das escolas (Commission of the European Communities, 2004a:16). Contudo, os dois primeiros princípios dos *Common Principles for Teacher Competences and Qualifications*⁽¹⁶²⁾ (Commission of the European Communities, 2005a) dizem directamente respeito à qualificação superior dos professores e correspondente expectativa do seu conhecimento e à sua condição de *lifelong learners*, vinculados pela natureza profissional do seu trabalho ao imperativo da actualização e construção permanentes de conhecimento. Neste contexto, todo o processo formativo deve passar por uma cuidadosa auscultação prévia às necessidades de formação dos professores, com vista à enunciação de estratégias a definir, recursos a otimizar, adequação às diferentes realidades do sistema educativo/formativo, actualmente marcado por, cada vez mais e maiores, desafios, decorrentes das múltiplas mudanças, quer conjunturais, quer estruturais, exigindo a assunção de novos papéis e desenvolvimento de novas competências. Emerge, assim, uma multiplicidade de referentes no despertar da importância da aprendizagem ao

⁽¹⁶¹⁾ *In the teaching force* (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2005: 29).

⁽¹⁶²⁾ Apresentados na *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament - Improving the Quality of Teacher Education* (EUROPEAN COMMISSION, 2005a).

longo da vida, fomentando e favorecendo outras formas de desenvolvimento de *novas competências*, que ajudem os professores no melhor desempenho da sua função, tendo em conta as exigências da sociedade. O relatório mais recente, respeitante a 2006/2007⁽¹⁶³⁾, persiste na ideia de um maior investimento no capital humano, através de uma melhor educação e do desenvolvimento de competências, reconhecendo igualmente a importância crescente da aprendizagem ao longo da vida no âmbito dos programas nacionais de reforma. Os diferentes sistemas de ensino enfrentam, assim, o desafio relativo à eficiência e equidade nos sistemas de educação e de formação, procurando que estes sejam verdadeiramente eficientes. As questões que se prendem com as escolas tendem, por conseguinte, a assumir um papel central nos debates políticos sobre educação, tal como se observa no quotidiano da nossa própria realidade. A escola é um local onde a maioria dos europeus passa pelo menos nove ou dez anos da sua vida⁽¹⁶⁴⁾, sendo nela que desenvolvem as principais competências que norteiam os cidadãos ao longo da vida. Ao complementar as funções essenciais desempenhadas pelos pais, a escola pode ajudar o indivíduo a desenvolver as suas capacidades e a realizar o seu potencial de desenvolvimento e de bem-estar pessoal. Uma educação escolar sólida lança igualmente as bases para uma sociedade aberta e democrática, formando as pessoas para a cidadania, a solidariedade e a democracia participativa. Como referimos anteriormente, num mundo de crescente complexidade, torna-se imperativo definir as competências essenciais que todas as pessoas devem ter para poderem levar uma vida bem-sucedida na sociedade do conhecimento. Neste sentido, a União adoptou recentemente um quadro europeu das competências essenciais⁽¹⁶⁵⁾ que se referem ao conhecimento, às competências e às atitudes que servem o desenvolvimento pessoal, a inclusão social e uma cidadania activa, bem como a empregabilidade. Incluem-se competências fundacionais, tais como a comunicação na Língua materna e em Línguas estrangeiras, competências básicas em Matemática e Ciências e a competência digital, mas igualmente *novas* competências como aprender a aprender, competências sociais e cívicas, espírito de iniciativa e espírito empresarial, sensibilidade e expressão culturais.

⁽¹⁶³⁾ Disponível em http://ec.europa.eu/employment_social/employment_strategy/employ_en.htm

⁽¹⁶⁴⁾ De salientar que foi aprovada em Conselho de Ministros, a 27 de Abril de 2009, uma proposta de lei que alarga a escolaridade obrigatória para 12 anos e a idade de frequência de instituições de ensino ou formação até aos 18 anos (In www.min-edu.pt)

⁽¹⁶⁵⁾ O quadro europeu das competências essenciais foi solicitado pelo Conselho Europeu de Lisboa 2000. A recomendação pode ser consultada em: <http://eur-ex.europa.eu>.

A necessidade de dotar os jovens de competências essenciais necessárias e de melhorar o nível de instrução é parte nuclear das estratégias da União Europeia para o crescimento e para o emprego, assim como para o desenvolvimento sustentável⁽¹⁶⁶⁾, subjazendo aos objectivos explicitados nos programas nacionais de reforma dos estados-membros. O desenvolvimento de competências torna-se bipolar: por um lado, o rápido progresso tecnológico requer competências reflexivas e técnicas de elevado nível e em constante actualização, por outro, a internacionalização crescente exige competências sociais, comunicativas, empresariais e culturais que ajudem as pessoas a adaptar-se a um tipo de sociedade globalizada. O contributo dos professores apresenta-se crucial no desenvolvimento destas competências, uma vez que lhes cabe o papel mediador entre o mundo em constante evolução e os alunos que estão a formar. As funções dos professores têm vindo a diversificar-se: trabalham com grupos de alunos cada vez mais heterogéneos (em termos de Língua materna, género, etnia, confissão religiosa, competências, etc.); devem utilizar as oportunidades proporcionadas pelas novas tecnologias para que possam responder às exigências de aprendizagem individualizada e que ajudem os alunos a tornarem-se aprendentes autónomos ao longo da vida.

Muitos estados-membros têm dificuldades em manter na profissão os professores experientes. Em geral, nos países cujos dados se encontram disponíveis, a maioria dos professores reforma-se assim que lhe é dada essa oportunidade, o que representa um desafio para esses estados – substituir a experiência perdida – e também uma oportunidade – investir na formação inicial de uma nova vaga de professores e melhorar as competências dos professores em actividade, através do desenvolvimento da formação contínua. Na sociedade europeia actual os professores encontram-se sob a *objectiva de um olhar ambíguo*, vistos como profissionais pouco competentes e pouco qualificados, mas carregando a maior parte das esperanças de mudanças sociais e culturais.

3.4.1. Cenários de acreditação e/ou avaliação dos sistemas de formação contínua de alguns países da UE

A formação contínua de professores na Europa visa diversos objectivos, respondendo a diferentes necessidades, desde as prioridades educativas definidas aos níveis nacionais até às preocupações específicas das escolas e/ou dos professores a nível individual, podendo ser organizada de várias

⁽¹⁶⁶⁾ A estratégia de desenvolvimento sustentável da UE solicita que os estados-membros desenvolvam a educação para o desenvolvimento sustentável, o que pode incluir a educação relativa a questões como a utilização sustentável de energias e transportes, padrões de consumo e produção sustentáveis, questões de saúde, de responsabilidade dos meios de comunicação social e de cidadania global responsável.

formas e ser proposta por um vasto leque de organismos de formação. Em vários países, a concepção de programas de formação contínua foi totalmente descentralizada e é da responsabilidade das escolas que, juntamente com as autoridades locais responsáveis pelo ensino, oferecem programas de formação baseados nas necessidades dos professores e das escolas em termos de desenvolvimento de competências.

Dada a variedade de organismos de formação e a crescente autonomia das escolas quanto à sua escolha, a questão do controlo da qualidade, feita através da acreditação e avaliação dos mesmos, é considerada como um dos eixos fundamentais para a melhoria da formação dos docentes. É neste sentido que surge o relatório - *A garantia de qualidade na formação de professores na Europa* - centrado em processos de avaliação e de acreditação das instituições ou dos programas de formação inicial e contínua de professores⁽¹⁶⁷⁾. No referido relatório foram identificados seis tipos principais de organismos públicos e privados de formação contínua⁽¹⁶⁸⁾: estabelecimentos do ensino superior, instituições de formação inicial de professores, centros de formação contínua de professores dependentes das autoridades públicas, sindicatos ou associações de professores, centros de formação do sector privado e outros organismos, tais como, organizações não governamentais e empresas privadas.

Apresentam-se, no quadro 3, os dados referentes aos países da União Europeia, por nós seleccionados⁽¹⁶⁹⁾, comparando-os, de seguida, com os dados nacionais.

⁽¹⁶⁷⁾ Apresenta uma análise comparada dos processos de avaliação da qualidade e de acreditação das instituições ou de programas de formação inicial e contínua de professores dos ensinos básico e secundário. Apenas são tidas em conta as avaliações referentes à qualidade da oferta de formação.

⁽¹⁶⁸⁾ De acordo com os dados do estudo *A Garantia de Qualidade na Formação de Professores na Europa* (Estudo Eurydice 2006, disponível em <http://www.eurydice.org>).

⁽¹⁶⁹⁾ Finlândia, Hungria, Alemanha, Irlanda, República Checa, Áustria, Suécia, Reino Unido, Polónia, Bélgica, Dinamarca, Espanha e França por serem os que apresentam, em todos os testes PISA, resultados acima dos obtidos pelos alunos portugueses.

	FI	HU	DE	IE	CZ	AT	SE	UK	PL	PT	BE fr (170)	BE de	BE nl	DK	ES	FR
Estabelecimentos de Ens. Superior	■	✓	✓	■	■	○	○	○	✓	✓	○	○	×	■	✓	○
Instituições de formação inicial de professores	■	✓	✓	✓	■	○	○	○	✓	✓	○	×	✓	■	✓	○
Centros de FC de professores dependentes das autoridades públicas	○	✓	✓	×	■	○	○	○	✓	✓	○	×	×	✓	✓	×
Sindicatos ou associações de professores	○	✓	✓	✓	■	○	○	○	✓	✓	○	×	×	✓	✓	○
Centros de formação do sector privado	○	✓	✓	×	■	○	○	○	✓	✓	○	○	×	×	✓	○
Outros organismos (ONG, empresas privadas)	○	✓	✓	✓	■	○	○	○	✓	✓	○	○	○	×	✓	○

Quadro 3. Tipos de organismos de formação contínua de professores (CITE 1-3)⁽¹⁷¹⁾ e existência de regulamentação para a sua acreditação e/ou avaliação (adaptado de Eurodyce, 2006)

LEGENDA: ■ Regulamentação sobre a acreditação.
 ✓ Regulamentação sobre a acreditação e a avaliação.
 ○ Existência de organismos de formação contínua, mas ausência de regulamentação relativa à avaliação/acreditação.
 ○ Regulamentação sobre a avaliação.
 × Não existem organismos de formação contínua.

Pela análise do quadro, podemos constatar que, na maior parte destes países, existe regulamentação sobre a *acreditação e/ou a avaliação dos organismos de formação contínua*⁽¹⁷²⁾.

Ainda de acordo com as informações do referido estudo (Eurydice, 2006), na comunidade germanófona da Bélgica e na Suécia⁽¹⁷³⁾, a regulamentação sobre a avaliação das instituições ou

⁽¹⁷⁰⁾ A informação só diz respeito ao Instituto da Formação Contínua (*Institut de la formation en cours de carrière*), competente em matéria de organização e avaliação deste tipo de formação num nível comum a todas as redes de ensino público e privado.

⁽¹⁷¹⁾ A Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) é uma ferramenta que serve os propósitos da recolha de dados estatísticos sobre o ensino a nível internacional: CITE1: Ensino primário, CITE2: Ensino secundário inferior e CITE3: Ensino secundário superior, o que correspondem, no nosso sistema educativo aos 1.º e 2.º Ciclos do EB, 3.º Ciclo do EB e Ensino Secundário, respectivamente.

⁽¹⁷²⁾ Esta informação estende-se, ainda, aos outros países da UE e que não constam da nossa selecção (cf. Estudo Eurydice 2006, disponível em <http://www.eurydice.org>).

⁽¹⁷³⁾ Na Suécia, a formação ao longo da vida foi uma das pedras angulares da reforma de 2001, relativa à formação de professores.

dos programas de formação inicial de professores também se aplica à avaliação da formação contínua, ou seja, a formação contínua de professores está sujeita ao mesmo tipo de avaliação da qualidade que rege o ensino superior.

A regulamentação relativa quer à acreditação, quer à avaliação consagra-se a todos os tipos de organismos existentes na Alemanha, Espanha, Hungria e Polónia e Portugal⁽¹⁷⁴⁾.

Por outro lado, a regulamentação diz respeito exclusivamente à acreditação em países como a República Checa, Dinamarca e Finlândia, sendo este último o país que obteve os melhores desempenhos em todos os domínios avaliados no Projecto PISA.

Na Irlanda a situação é mais complexa, uma vez que a regulamentação relativa à acreditação e à avaliação se aplica apenas a certos organismos, enquanto, para outros, a regulamentação ou respeita à avaliação ou à acreditação.

A regulamentação respeitante à avaliação aplica-se a instituições de formação inicial de professores, sindicatos ou associações de professores e a outros organismos como as organizações não governamentais ou empresas privadas, mas não a estabelecimentos de ensino superior.

Em países, tais como a Bélgica, Dinamarca e Suécia a regulamentação relativa à acreditação não se aplica a todos os organismos de formação contínua de professores. Destaque-se o caso da Finlândia onde somente os programas de formação contínua oferecidos por estabelecimentos de ensino superior que tenham pelo menos 30 créditos ECTS⁽¹⁷⁵⁾ podem ser acreditados pelo FINHEEC⁽¹⁷⁶⁾, a pedido dessas instituições e o conteúdo dos cursos deve estar relacionado com os objectivos e as estratégias das instituições e com a formação inicial dos participantes.

Em França⁽¹⁷⁷⁾, Áustria⁽¹⁷⁸⁾ e Reino Unido⁽¹⁷⁹⁾, não existe regulamentação sobre a acreditação nem sobre a avaliação dos organismos que propõem um programa de formação contínua de professores.

⁽¹⁷⁴⁾ O mesmo acontece na Eslovénia, Bulgária, Roménia e nos Países Baixos. Nenhum destes países participou no PISA 2000; no PISA 2003, apenas participaram os Países Baixos que apresentaram resultados superiores aos portugueses; no PISA 2006, os Países Baixos e a Eslovénia apresentaram resultados superiores aos portugueses enquanto a Bulgária e a Roménia situaram-se abaixo de Portugal no ranking.

⁽¹⁷⁵⁾ *European Credit Transfert System* (Sistema Europeu de Transferência de Créditos).

⁽¹⁷⁶⁾ *Korkeakoulujen arviointineuvosto* (Conselho Finlandês para a Avaliação do Ensino Superior).

⁽¹⁷⁷⁾ O único procedimento existente é um concurso público para a formação contínua de professores que é efectuado para cada *académie* pela autoridade administrativa adequada, que decide atribuir ou não a responsabilidade de um tipo de formação específica a um determinado organismo (Eurydice 2006)

⁽¹⁷⁸⁾ As instituições de formação contínua de professores (*Pädagogische Institute*) publicam um relatório anual sobre os seus serviços. Certos programas de formação são mais amplamente avaliados através de questionários, em vez da

Relativamente ao *processo de acreditação e avaliação dos organismos de formação contínua de professores*⁽¹⁸⁰⁾, este pode englobar diferentes procedimentos: visita ao local, análise de um projecto escrito, relatório de avaliação interna da instituição ou outros documentos de referência. Nas comunidades francófona e flamenga da Bélgica, em Espanha, na Hungria e na Polónia⁽¹⁸¹⁾ utilizam todos ou quase todos os procedimentos em geral numa base de obrigatoriedade, conforme se constata pelas informações fornecidas no quadro 4.

Avaliação/ acreditação externa	FI	HU	DE	IE	CZ	AT	SE	UK	PL	PT	BE fr (182)	BE de	BE nl	DK	ES (183)	FR
Visitas ao local	×	→	→	→	×	×	→	×	→	→	→	→	→	×	→	×
Análise dos projectos de formação escritos	×	→	→	→	→	×	×	×	→	→	→	→	→	×	→	×
Análise dos relatórios de auto-avaliação	×	→	→	→	×	×	→	×	→	→	→	×	→	×	→	×
Análise de outros documentos de referência	×	→	×	→	→	×	×	×	→	→	→	×	→	→	→	×
Avaliação Interna	×	→	→	×	×	×	×	×	→	→	→	→	→	×	→	×

Quadro 4. Principais procedimentos do processo de acreditação e/ou avaliação da formação contínua de professores (CITE 1-3)⁽¹⁸⁴⁾ (adaptado de Eurodyce, 2006)

avaliação regular da qualidade. Também, em 2004, o Tribunal de Contas austríaco (*Rechnungshof*) analisou em que medida a formação contínua de professores contribui para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (Eurydice, 2006).

⁽¹⁷⁹⁾ No Reino Unido (Inglaterra e País de Gales) são aplicados certos procedimentos de avaliação, relacionados com responsabilidades estabelecidas pela lei. O *Ofsted* (*Office for Standards in Education* (Gabinete para as Normas em Educação de Inglaterra) e o *Estyn* (*Her Majesty's Inspectorate For Education and Training in Wales* (Inspeção de Sua Majestade para a Educação e a Formação no País de Gales) prestam orientação sobre todos os aspectos da formação inicial e contínua de professores. Essa orientação baseia-se em observações efectuadas no âmbito do programa de inspecção das escolas e dos serviços locais para crianças e jovens, assim como por ocasião de outras visitas dos inspectores. Além disso, em Inglaterra, a Agência para a Formação e o Desenvolvimento Educativo (*Training and Development Agency for Schools*) tem um vasto campo de acção, que abrange a formação contínua de professores. Um dos seus objectivos é controlar a qualidade e a cobertura oferecidas em termos de formação contínua por disciplina e por região (Eurydice, 2006).

⁽¹⁸⁰⁾ Ainda de acordo com os dados do estudo “*A Garantia de Qualidade na Formação de Professores na Europa*” (Eurydice, 2006).

⁽¹⁸¹⁾ Cinco dos países ou regiões que fazem parte dos países considerados de acordo com os critérios de selecção explicitados na nota ⁽¹⁶⁸⁾.

⁽¹⁸²⁾ Ver nota ⁽¹⁶⁹⁾.

⁽¹⁸³⁾ Em Espanha, os procedimentos de avaliação dos organismos de formação contínua de professores variam consoante a legislação da Comunidade Autónoma em questão. Os elementos mencionados como “obrigatórios” existem em todas as Comunidades Autónomas, enquanto os que são referidos como “opcionais” só reflectem a situação em algumas delas (Eurydice, 2006).

⁽¹⁸⁴⁾ Ver nota ⁽¹⁷⁰⁾.

LEGENDA: ➔ Obrigatório
➡ Opcional
➢ Recomendado
✗ Não existe regulamentação ou não está mencionado na regulamentação

Em quatro dos países indicados (Finlândia, Áustria, Reino Unido e França), não existe regulamentação oficial no tocante aos procedimentos principais do processo de acreditação ou de avaliação.

Nos outros países, e no que se refere à avaliação externa, verifica-se que os principais procedimentos, de cariz obrigatório, consistem na análise de projectos de formação escritos e de outros documentos de referência, com excepção da Dinamarca e da Suécia e a visita ao local é um dos principais procedimentos na maior parte dos países dotados de regulamentação, sendo opcional na Comunidade francófona da Bélgica, Alemanha, Espanha (em certas comunidades autónomas), e Hungria. Na República Checa e na Dinamarca a visita ao local⁽¹⁸⁵⁾ não faz parte do processo de acreditação ou de avaliação. Na Polónia e na Comunidade flamenga da Bélgica verificam-se todos os procedimentos com carácter de obrigatoriedade. É o caso de Portugal, onde a avaliação externa do processo de avaliação contínua de professores contempla os aspectos indicados, com carácter de obrigatoriedade.

Quanto à *avaliação interna* é uma componente obrigatória da acreditação e da avaliação das instituições ou dos programas de formação contínua de professores, em quase todos os países apresentados, incluindo Portugal, e que possuem regulamentação nesta matéria, excepto na República Checa, Dinamarca, Irlanda e Suécia e é recomendada na comunidade germanófona da Bélgica.

Ainda no contexto da responsabilidade do processo de acreditação e/ou avaliação, existem *organismos externos* que podem ser responsáveis pelo processo de acreditação e/ou avaliação da formação contínua de professores nos países da união europeia, tais como Ministério da Educação, agência ou comissão de avaliação, órgão independente ao serviço das autoridades públicas, serviço especificamente criado para a inspecção do ensino escolar ou da formação contínua de professores, peritos externos em avaliação ou, ainda, outros órgãos, consoante o país em causa.

⁽¹⁸⁵⁾ Consiste numa visita dos peritos externos a um estabelecimento de formação (de professores) para examinar o relatório de avaliação interna produzido pela instituição, analisar os documentos de referência e/ou entrevistar os membros do pessoal docente, outros funcionários e os alunos, de modo a avaliar a qualidade e a eficácia.

De modo a sintetizar a informação acerca deste assunto e relativa aos países da EU, por nós seleccionados⁽¹⁸⁶⁾, de acordo com o critério já referido anteriormente⁽¹⁸⁷⁾, procedemos à construção do quadro 5.

Organismos	Países ou Regiões
Agência de Avaliação / Comissão de Avaliação	BE nl, DE (certos <i>Länder</i>), HU, FI
Ministério da Educação / Departamento ou Comissão dependente do Ministério	CZ, DK, HU, PL
Órgão independente que trabalha para as autoridades públicas	PT, DK, DE (certos <i>Länder</i>)
Inspecção-Geral do ensino escolar	BE de, DE (certos <i>Länder</i>), IE, PL
Inspecção-Geral da FC de professores	HU
Outros órgãos	BE fr, ES

Quadro 5. Órgãos externos que efectuam a acreditação e/ou avaliação da formação contínua de professores (CITE 1-3) (adaptado de Eurodyce, 2006)

Conforme se pode inferir da leitura do quadro 5:

- A Dinamarca⁽¹⁸⁸⁾, a Hungria⁽¹⁸⁹⁾ e a Polónia⁽¹⁹⁰⁾ dispõem de vários órgãos participantes nos processos de acreditação e de avaliação;
- Na comunidade flamenga da Bélgica, Alemanha (em certos *Länder*), Hungria e Finlândia, estas funções são atribuídas a uma agência para a avaliação ou uma comissão de avaliação;

⁽¹⁸⁶⁾ Não existem informações disponíveis relativas à Suécia (Eurydice, 2006).

⁽¹⁸⁷⁾ Países cujos resultados se situam em todos os testes PISA acima dos valores obtidos pelos alunos portugueses.

⁽¹⁸⁸⁾ A acreditação da formação contínua depende do Ministério da Educação ou do Ministério da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento, enquanto a avaliação externa é, em geral, efectuada pelo Instituto Dinamarquês de Avaliação (EVA) (Eurydice, 2006).

⁽¹⁸⁹⁾ O processo apresenta três níveis: ao nível preparatório, o organizador do programa pede a um perito do Registo Nacional de Peritos que emita um parecer sobre esse programa; depois, um perito do Órgão de Acreditação da Formação contínua de professores (*Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testület*) avalia o programa de acordo com as linhas directrizes baseadas na regulamentação e elabora, em seguida, uma proposta dirigida ao ministro respeitante à decisão de aprovação do programa. Finalmente, após notificação do parecer de dois peritos, o programa é novamente avaliado pelo Ministério da Educação, sendo apresentada ao ministro uma proposta de acreditação. A Comissão Nacional para a Formação contínua de professores (*Országos Pedagógustovábbképzési Bizottság*) também participa no controlo dos programas (Eurydice, 2006).

⁽¹⁹⁰⁾ Consoante o tipo de curso avaliado, a avaliação é efectuada por dois órgãos distintos. Os cursos do Centro Nacional de Formação contínua de professores são avaliados e acreditados pelo Ministério da Educação que toma também a decisão de reconhecer ou não os cursos de qualificação destinados aos professores em exercício, propostos pelas instituições de formação inicial de professores para o período da tarde, ao fim de semana ou no Verão. São os dirigentes das autoridades regionais responsáveis pelo ensino (*kuratoria*), dependentes do mesmo Ministério, que avaliam e acreditam os cursos de qualificação propostos por todos os outros organismos de formação (Eurydice, 2006).

- Na República Checa, Dinamarca⁽¹⁹¹⁾, Hungria e Polónia (no caso de cursos propostos pelo Centro Nacional de Formação Contínua de Professores e pelas instituições de formação inicial), o Ministério da Educação, um dos seus departamentos ou uma comissão ministerial efectua a acreditação e/ou a avaliação ou partilha a responsabilidade pelo processo;
- À semelhança de Portugal, também a Dinamarca, certos *Länder* alemães e os Países Baixos dispõem de um órgão independente ao serviço das autoridades públicas responsável pela acreditação e/ou avaliação dos organismos de formação⁽¹⁹²⁾;
- Na comunidade germanófona da Bélgica, em certos *Länder* alemães, na Irlanda e na Polónia é a Inspeção-Geral do Ensino Escolar que efectua a acreditação e/ou a avaliação⁽¹⁹³⁾ e na Comunidade francófona da Bélgica, o Instituto da Formação Contínua (instituição para-comunitária) organiza e avalia a formação contínua de professores, nomeadamente através dos seus operadores.

Tendo em conta a estrutura descentralizada na Alemanha⁽¹⁹⁴⁾ e da Espanha⁽¹⁹⁵⁾, os órgãos que procedem à acreditação e/ou a avaliação podem diferir, consoante o *Land* ou a Comunidade Autónoma.

Os aspectos abrangidos pela acreditação e/ou avaliação formação contínua de professores, reportam-se ao conteúdo do programa, aos métodos pedagógicos utilizados, aos recursos humanos disponíveis, à qualidade do ensino, à opinião dos participantes sobre a actividade proposta e a satisfação, ou não, das suas expectativas e, ainda, a certas adequações das infra-estruturas com as

⁽¹⁹¹⁾ A entidade responsável pela acreditação é o Ministério da Educação ou o Ministério da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento (Eurydice, 2006).

⁽¹⁹²⁾ No caso português, referimo-nos ao Conselho Científico e Pedagógico de Formação Contínua de Professores (CCPFC) ao qual aludiremos mais adiante.

⁽¹⁹³⁾ Na Comunidade germanófona da Bélgica e na Irlanda, a Inspeção-Geral está integrada no Ministério da Educação.

⁽¹⁹⁴⁾ Por força do princípio de soberania cultural aplicado na Alemanha, a supervisão geral da FC de professores depende dos ministérios de cada um dos 16 *Länder*. Muitos deles criaram ou nomearam institutos ou agências com carácter centralizado para efectuar a avaliação e acreditação dos *workshops*, cursos e programas oferecidos pelos diversos organismos de formação: no Hesse, o Instituto para a Avaliação da Qualidade do Ensino (*Institut für Qualitätsentwicklung*); em Hanôver, a Agência Central para a Avaliação e Acreditação (*Zentrale Evaluations-und Akkreditierungsagentur Hannover*), na Baixa Saxónia. Enquanto órgão independente, o Conselho de Acreditação (*Akkreditierungsrat*) também intervém na acreditação e na avaliação (Eurydice, 2006).

⁽¹⁹⁵⁾ Os órgãos responsáveis pertencem ao Ministério da Educação e às Comunidades Autónomas e diferem de uma Comunidade para a outra: a Comunidade Autónoma da Andaluzia organiza o seu sistema de FC de professores no seio do Departamento do Ensino e da Ciência (*Consejería de Educación y Ciencia*). A coordenação é assegurada a nível regional pela Direcção-Geral da Avaliação do Ensino e da Formação de Professores (*Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado*) e a nível regional pela Delegação Regional (*Delegación Provincial*) do referido Departamento. A Direcção-Geral é o órgão responsável pela avaliação (Eurydice, 2006).

normas estabelecidas. Para uma melhor compreensão do âmbito da acreditação e ou avaliação da formação contínua de professores nos países apresentados, atente-se na informação contida no quadro 6.

	FI	HU	DE	IE (196)	CZ	AT	SE	UK	PL	PT	BE fr	BE de (197)	BE nl	DK	ES	FR
Conteúdo da formação	×	→		×	→	×	×	×	→	→	→	→	×	→	→	×
Métodos pedagógicos	×	→		→	→	×	×	×	×	→	→	→	×	×	→	×
Competências dos formadores	×	→		→	→	×	×	×	→	→	→	→	×	×	→	×
Opinião dos formandos sobre a formação oferecida	×	→	↔	×	×	×	×	×	×	→	→	→	×	×	→	×
Infra-estruturas (material TIC, material didáctico, etc.)	×	→		→	→	×	×	×	×	→	→	→	×	×	→	×

Quadro 6. Âmbito da acreditação e/ou da avaliação da formação contínua de professores (CITE 1-3)
(adaptado de Eurodyce, 2006)

LEGENDA: → Obrigatório

↔ Outros aspectos

× Não existe regulamentação ou não está mencionado na regulamentação

Como se observa, em metade dos países ou regiões nos quais existe regulamentação são abrangidos todos os aspectos mencionados⁽¹⁹⁶⁾. É o caso de Portugal. Nos restantes são tidos em consideração o *conteúdo da formação* (República Checa, Polónia, Dinamarca e Espanha); os *métodos pedagógicos* (Irlanda); as *competências dos formadores* (Irlanda e Polónia) e as *infra-estruturas* (Irlanda e República Checa). Alguns países referem, ainda, outros aspectos não considerados anteriormente, sendo dos principais a coerência entre, por um lado, o conteúdo e a organização da formação e, por outro, os objectivos educacionais. Entre outros, consideramos, a Dinamarca, onde a acreditação de um novo programa se centra em questões como a duração e organização da formação (tempo inteiro ou tempo parcial), as condições de admissão, o grupo-alvo (as formações anteriores e a experiência profissional) e uma descrição dos métodos de avaliação da qualidade que serão utilizados; também a Espanha, em que certas comunidades autónomas

⁽¹⁹⁶⁾ As informações referem-se apenas à avaliação externa de uma amostragem de cursos ministrados tendo em vista a formação contínua de professores do CITE1: Ensino primário (1.º e 2.º CEB).

⁽¹⁹⁷⁾ As informações dizem apenas respeito à formação contínua organizada pelo estabelecimento de ensino superior.

⁽¹⁹⁸⁾ Na Comunidade germanófona da Bélgica, a regulamentação estabelece que o âmbito da avaliação e/ou da acreditação da formação contínua e o âmbito da avaliação da formação inicial de professores são idênticos. Todos os aspectos mencionados são tidos em consideração.

regulamentam mais o âmbito da avaliação do que outras⁽¹⁹⁹⁾; a Irlanda, país em que a avaliação também se centra na pertinência da formação tendo em conta o programa escolar do ensino primário e a medida em que esta se coaduna com a política e com as linhas directrizes oficiais e por fim, a Hungria, onde é importante que o programa apresente explicitamente os seus objectivos, tenha em consideração o(s) grupo(s)-alvo respectivo(s) e represente uma mais-valia para os professores. As exigências específicas em termos de conteúdo são comparadas com os objectivos do programa de formação avaliado e com os dados fornecidos pelo organizador do programa. O avaliador examina se as exigências do programa correspondem aos objectivos visados e se o programa é adequado ao(s) grupo(s)-alvo, aos tipos de escolas e aos níveis de ensino a que se destina. Além disso, controla se o programa põe a tónica na promoção do êxito da aprendizagem e se as matérias apresentadas podem ser aplicadas na prática e de que forma.

Quanto à *periodicidade do processo* e também de acordo com o estudo que temos vindo a apresentar (Eurydice, 2006), apenas cinco dos países considerados (Polónia, Espanha, República Checa, Hungria e Suécia) e duas regiões (Comunidades francófona⁽²⁰⁰⁾ e germanófona⁽²⁰¹⁾ da Bélgica) regulamentaram a periodicidade dos processos de avaliação e/ou acreditação no contexto da formação contínua. Em países como a Alemanha, Dinamarca, França, Irlanda, Áustria, Finlândia Reino Unido e Portugal não existe regulamentação. Mesmo em países em que a periodicidade é regulamentada, as situações são bastante variáveis em função do procedimento adoptado (avaliação interna, avaliação ou acreditação externa). Salientem-se os casos da Hungria e da Polónia: na Hungria, os novos programas podem ser acreditados todos os anos ou à medida que vão sendo apresentadas as candidaturas. Um organismo de formação contínua pode decidir lançar um novo programa em qualquer altura, sob condição de ter êxito no processo de acreditação. Os programas são, então, acreditados por um período de cinco anos, no fim do qual o organismo deverá submeter-se a nova acreditação se desejar dar continuidade ao programa em causa. O *SuliNova Kht* (organização sem fins lucrativos) controla os programas de formação contínua de professores com base num questionário de auto-avaliação dirigido às instituições. Relativamente à Polónia, é o Ministério da Educação que supervisiona e aprova o relatório de actividades do Centro

⁽¹⁹⁹⁾ A Comunidade das Astúrias atribui maior importância à forma de coordenação da formação, à utilidade da formação contínua e à qualidade e quantidade de material didáctico utilizado.

⁽²⁰⁰⁾ A informação refere-se apenas ao Instituto da Formação Contínua.

⁽²⁰¹⁾ A avaliação efectua-se no contexto da avaliação dos estabelecimentos de ensino superior que asseguram também a formação contínua de professores.

Nacional de Formação Contínua relativo ao ano anterior, bem como o seu projecto para o ano seguinte. Todos os anos, as autoridades regionais responsáveis pelo ensino apresentam ao Ministério um documento que contém as conclusões relativas aos resultados das instituições de formação contínua de professores na sua região. Outra obrigação legal imposta pelo Ministério a estas autoridades regionais consiste em organizar e aferir, de cinco em cinco anos, a qualidade do trabalho de todos os estabelecimentos de ensino da região (incluindo as instituições de formação contínua de professores).

Concluído o processo de acreditação e/ou avaliação da formação de professores nos países considerados, torna-se necessário perceber o *impacto dos resultados obtidos*.

Por conseguinte, as conclusões da avaliação apresentam repercussões a dois níveis: punitivas e formativas. No primeiro caso, podem levar à concepção ou cancelamento das acreditações. Registemos três exemplos de entre os países focados no contexto da nossa análise: a) na Hungria, cujos programas acreditados são registados pelo Ministério da Educação e caso o organismo de formação não respeite o programa, a acreditação pode ser retirada, b) na Polónia, onde eventuais resultados negativos na acreditação podem conduzir à sua anulação para determinada instituição, bem como à transferência dos meios financeiros previstos para os cursos de formação contínua de outras instituições e c) em Portugal, onde existe um processo de acreditação inicial da instituição ou do programa, cuja acreditação pode ser temporária ou definitivamente anulada caso se detectem irregularidades. Por outro lado, as conclusões da avaliação são, de um modo geral, utilizadas para melhorar a qualidade da formação, apresentando, assim, um carácter formativo. É o caso da Espanha, onde as comunidades autónomas utilizam os resultados para elaborar um relatório anual sobre a formação de professores a fim de melhorar o sistema de formação contínua de professores. Também na Áustria, apesar de não existir regulamentação, os resultados da avaliação – tanto dos cursos em si como dos programas de formação – ajudam as instituições a assegurar a qualidade dos programas e o seu desenvolvimento, bem como a adaptar os seus programas às necessidades dos professores e das escolas. Os resultados da avaliação e da acreditação podem, de igual modo, ser divulgados a título informativo junto dos diversos actores envolvidos na planificação das actividades inerentes à formação contínua de professores. Todavia, e de acordo com os dados fornecidos, a publicação dos resultados não se inscreve num processo estabelecido com carácter sistemático⁽²⁰²⁾.

⁽²⁰²⁾ Em Portugal, o CCFCP elabora um relatório anual acerca das actividades por si desenvolvidas. Contudo, este documento é pouco específico e baseia-se sobretudo em dados estatísticos.

Globalmente, concluímos que os programas de formação contínua de professores são, em alguns países, da responsabilidade de escolas ou de autoridades educativas locais, isto é, trata-se de um sistema descentralizado. Contudo, na maioria dos países considerados, nos quais se inclui Portugal, o respectivo Ministério da Educação ou uma agência ou comissão de avaliação assumem-se como o único órgão responsável por este tipo de acreditação e avaliação. À excepção da Áustria, França e Reino Unido, nos restantes países considerados⁽²⁰³⁾ existe, também, regulamentação sobre a acreditação e/ou avaliação das entidades que desenvolvem actividades no âmbito da formação contínua de professores.

Nos países em que existe regulamentação, a avaliação centra-se, sobretudo, no conteúdo da formação, nos métodos de ensino, nas competências dos formadores, na qualidade das infra-estruturas e na articulação com metas educacionais.

Os principais procedimentos de avaliação incluem a análise do plano de formação escrito e/ou a análise de um relatório de auto-avaliação e, embora menos frequentemente, visitas locais.

As conclusões da avaliação externa podem ter repercussão na acreditação e no financiamento das instituições de formação. Por ter alcançado posições de topo nos testes PISA, referenciados neste estudo⁽²⁰⁴⁾, o sistema de educação Finlandês mereceu a atenção de muitos países de todo o mundo. De acordo com o parecer de alguns investigadores (Välijärvi, 2004, Simola, 2005; Laukkanen 2006; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006), a principal razão para os elevados resultados de aprendizagem pode residir numa política educativa bem delineada e na elevada qualidade dos professores. Neste sentido, a política educativa finlandesa foi propositadamente direccionada para a equidade na educação e tem promovido o modelo da *common comprehensive school* (conceito que abarca as escolas com secundário inferior e superior⁽²⁰⁵⁾). Aos formadores da Finlândia cabe a responsabilidade de encaminhar os formandos para os aspectos da sua formação mais orientados para a investigação. O fim principal desta orientação é levar mais longe o processo através do qual estes acabam por se ver a si próprios como sujeitos activos de estudo e de trabalho. A formação de professores, neste país, tem como missão apoiar o seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira, estabelecendo um *continuum* entre a formação inicial e contínua, no qual os diferentes actores (o governo, a escola e o seu órgão de gestão, a instituição de formação de professores e o

⁽²⁰³⁾ Finlândia, Hungria, Alemanha, Irlanda, República Checa, Suécia, Polónia, Bélgica, Dinamarca e Espanha.

⁽²⁰⁴⁾ Ver nota ⁽¹⁵¹⁾.

⁽²⁰⁵⁾ O que corresponde, no nosso sistema de ensino, aos 2.º e 3.º ciclos do EB e ao Ensino Secundário, respectivamente.

próprio professor e organizações educativas, incluindo instituições de formação de professores) cooperam entre si, de forma equilibrada.

É, neste contexto que, nos parece crucial, a importância da coordenação entre aqueles que são responsáveis pelos sistemas de formação de professores e os próprios professores, de modo a que os desenvolvimentos nacionais baseados na responsabilidade dos estados-membros pela organização dos sistemas educativos a sua diversidade cultural e linguística, de acordo com o Tratado de Maastricht (1991) conduzam, na Europa, a sistemas de formação de professores com mais qualidade, compatibilidade⁽²⁰⁶⁾ e eficiência. Neste sentido, urge concretizar a *visão de uma profissão docente europeia*, na qual os professores *são incentivados e apoiados a continuar o seu desenvolvimento profissional ao longo das suas carreiras, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida*, através de um sistema de parcerias entre as instituições de formação de professores, as escolas e, consequentemente, os próprios professores (Commission of the European Communities, 2007:12). Estamos, porventura, a retomar o estudo de Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004) ou seja os princípios de mobilidade, de internacionalização e de transcurricularidade defendidos pelos autores. Torna-se, pois, necessário, encarar os professores de cada uma das escolas como um colectivo que se institui como comunidade profissional de aprendizagem, susceptível de desenvolver e produzir novas práticas e novos saberes profissionais. A criação, no interior das escolas, de uma cultura de questionamento, referenciada ao incremento de modalidades e aprendizagem colaborativa, permite, de acordo Snoek (2008: 73) evoluir no sentido de *transformar o desenvolvimento profissional dos professores numa responsabilidade partilhada*.

Em **síntese**, a formação contínua de professores deve ser concebida como um tipo de formação permanente ao longo da vida, centrada na escola, e implicando os professores na análise reflexiva da sua prática, de modo a detectar as suas efectivas necessidades de formação, em partilha com outros sujeitos/contextos (investigadores, universidades, comunidade, associações de formação, etc).

A responsabilidade de cada professor se assumir como agente principal da sua própria formação implica a capacidade de auto-reflexão sobre as suas práticas, a consciência adquirida da contingência dos saberes, a capacidade científica de reconhecer que hoje, mais do que nunca, o ensino-aprendizagem perpassa em situações contextualizadas e contextualizantes (Dewey, s/d).

⁽²⁰⁶⁾ Princípio defendido pelo Processo de Bolonha, subscrito por cerca de quarenta países, representando o seu empenhamento na construção de um espaço europeu de ensino superior tendo em vista a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade dos graus académicos e formações.

Só assim o professor será capaz de consciencializar a necessidade de uma formação em contexto, capaz de tornar visíveis *as mudanças das práticas profissionais trabalhadas* (CCPFC, 1998:17). Só neste sentido o professor se sentirá membro activo do próprio centro de formação a que se encontra ligado, cooperando com ele não apenas na compulsiva participação em determinadas acções, mas na construção de um projecto que, nascido da colaboração efectiva de todos, seja capaz de fazer da formação contínua um processo de formação pessoal e profissional do professor, *orientada para a resolução de problemas das escolas e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem* (*idem, ibidem*:14). Assim compreendida, a formação contínua de professores, será assumida, sobretudo, como um direito, diligenciada pelo professor numa atitude de disponibilidade, auto-implicação, espírito crítico, de autêntico desenvolvimento profissional e pessoal. As questões da formação dos professores alertam para o facto da etapa de formação inicial dos docentes constituir apenas uma fase primeira percebida como alicerce dos processos que sustentam o seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida. Como hoje se reconhece, pela constante emergência de nova informação, este desenvolvimento constante dos profissionais, percebido como possibilidade de formação permanente, pressupõe a existência de dispositivos de formação, preferencialmente coerentes e ajustados às especificidades contextuais e singularidades dos destinatários, o que significa uma visão compreensiva das ecologias próprias de cada situação.

Torna-se, pois, urgente criar novas formas de intervenção pedagógica, de modo a promover a reflexão necessária para esta consciência de emergente mudança. Para tal, há que ter em atenção os contextos de formação, as formas de liderança e a qualidade das relações de trabalho, que possam promover uma *nova cultura* de ensino com outros contornos e outra qualidade, que, por sua vez, sustente uma, também nova, cultura de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Assim, a(s) problemática(s) da formação contínua dos professores tornam-se um dos aspectos centrais do sistema educativo, susceptível de contribuir para a inovação e transformação da escola, se devidamente acauteladas as necessidades, as competências e os contributos dos seus agentes principais: os professores. Revela-se, por conseguinte, indispensável, um esforço de (re)conceptualização da formação contínua que parta da identificação destas mesmas necessidades de formação com vista à definição de um perfil de competência docente mais ajustado a uma escola que se deseja responsável por um ensino de qualidade, pela aprendizagem e promoção do sucesso escolar e pessoal de todos.

É neste sentido que procura ir este trabalho, partindo da identificação das necessidades de formação dos professores e da natureza da formação que lhes foi disponibilizada, através de um estudo empírico que recolhe a opinião de 2282 professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico integrados na Carreira Docente pertencentes a 90 Agrupamentos Verticais da Direcção Regional de Educação do Centro e de 4 Directores de Centros de Formação de Associação de Escolas da referida área geográfica.

PARTE DOIS

Do enquadramento metodológico à modelização do estudo

CAPÍTULO QUATRO

Abordagem metodológica:

uma relação recursiva entre teoria e método

Introdução

Investigar hoje requer considerar a complexidade das situações, das acções e dos seus significados.

Ambrósio, 2005

O presente capítulo tem como finalidade enquadrar teórico-metodologicamente o estudo, através do qual se pretende aprofundar o conhecimento que permita repensar a actual oferta de formação contínua e (re)qualificar as competências dos professores em exercício nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Apresentaremos a abordagem metodológica, os caminhos percorridos na selecção dos métodos e técnicas utilizados, os processos de validação, bem como a explicitação dos dispositivos de recolha de informação e das operações e instrumentos utilizados no seu tratamento.

Antes dessa apresentação, importa referir que a sua fundamentação tem como referência o paradigma da complexidade⁽²⁰⁷⁾ e como objectivo central a possibilidade de contribuir para a conceptualização de uma *outra*⁽²⁰⁸⁾ filosofia de formação contínua ou seja, que contemple o diagnóstico contextualizado, a análise dos constrangimentos/reajustes conceptuais, bem como, as reais necessidades dos professores e das escolas, promovendo o desenvolvimento do perfil de competência dos docentes.

Neste sentido, propomo-nos reflectir acerca desse mesmo perfil, de modo a que os professores possam, através da formação contínua, responder aos novos e continuados desafios, que as sociedades contemporâneas colocam⁽²⁰⁹⁾.

4.1. Enquadramento epistemológico

É hoje reconhecido que a ciência passa por um amplo debate acerca dos seus fundamentos e princípios básicos, no qual se questionam as perspectivas de tipo racionalista, determinista e mecanicista por não responderem cabalmente às condições de incerteza⁽²¹⁰⁾ que atravessam e caracterizam todos os campos de conhecimento. É neste quadro que se instala uma nova compreensão epistemológica, visando a procura de *novos* paradigmas⁽²¹¹⁾ quer de formação, quer de investigação, e que, na primeira parte deste estudo, procurámos fundamentar.

⁽²⁰⁷⁾ Lerbet (1986, 2004); Morin, (1994, s/d); Le Moigne, (2002, 2003).

⁽²⁰⁸⁾ A designação “outra” sugere a importância de encontrar alternativas epistemológicas que superem os constrangimentos trazidos pelos princípios da racionalidade instrumental e técnica.

⁽²⁰⁹⁾ Delors, (1996); Morin, (2002a); Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, (2004); Martins, (2005).

⁽²¹⁰⁾ De acordo com Morin (2002b), a ideia de incerteza surge nos anos 50-60, com Popper que “transformou o próprio conceito de ciência, que deixou de ser sinónimo de certeza para se tornar sinónimo de incerteza, ou melhor de fiabilismo” (ibid:14, 15). Defende Popper (1989) que o saber científico é sempre hipotético, sendo por isso mesmo um saber por conjecturas.

⁽²¹¹⁾ Segundo Kuhn (1975) os paradigmas são realizações universalmente reconhecidas e que durante um determinado tempo proporcionam modelos de problemas e soluções a uma determinada comunidade científica.

É também nesta linha, que uma das assumpções mais pertinentes da actualidade é que, em ciência, em especial nas ciências sociais e humanas, já não são tidas como inquestionáveis as ideias de certeza, de objectividade e de verdade. A mudança, enquanto elemento gerador de complexidade, e o efeito de desordem provocado pelos pressupostos das teorias racionalistas tornam-se aspectos determinantes na tentativa de compreensão dos fenómenos e das sociedades actuais e, consequentemente, nos modos de *fazer ciência* e de construir/produzir conhecimento. Deve, por isso, ser prestada atenção quer às condições de imprevisibilidade, quer às acentuadas diferenças que a natureza epistemológica⁽²¹²⁾ diferenciada entre as ciências exactas e as ciências sociais e humanas coloca. Segundo Callon (1995), o desenvolvimento da ciência apresenta perspectivas diferentes, estabelecidas como modelos distintos: uma primeira perspectiva entende a ciência como conhecimento racional, distinto de todos os outros tipos de conhecimento, enquanto outra a concebe como actividade competitiva e quasi-empresarial. Pela sua importância, o autor destaca ainda duas outras perspectivas que relevam, respectivamente, o papel dos cientistas e a dimensão pública da ciência. Estas perspectivas vêm atenuar a dicotomia entre as ciências ditas *exactas* e as ciências humanas que, já Hegel, no século XIX, tinha alvitado ao apresentar uma nova *Lógica*⁽²¹³⁾ em que eliminava os princípios aristotélicos da *não contradição*⁽²¹⁴⁾ e do *terceiro excluído*⁽²¹⁵⁾. Ao ser questionada a lógica aristotélica, admite-se que a incerteza não é exclusiva das ciências humanas, estendendo-se às ciências exactas, tendo estas, muitas vezes, de aceitar o paradoxo resultante das diferentes interpretações dadas às mesmas entidades⁽²¹⁶⁾. Esta compreensão do princípio da incerteza e do paradoxo por parte das ciências ditas exactas, encontra-se na origem de alguns movimentos de rejeição ao positivis-

⁽²¹²⁾ *Reflexão geral em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, especialmente nas relações que se estabelecem entre o sujeito indagativo e o objecto inerte*, Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, do Instituto António Houaiss de Lexicografia, Portugal, Tomo VIII, p.3391. De forma mais precisa, podemos acrescentar que a epistemologia tem por objectivos estudar o que é o conhecimento científico (gnoseologia), como ele é produzido (metodologia) e a sua validade (ética).

⁽²¹³⁾ Entende-se a Lógica formal ou aristotélica como *a investigação das categorias e princípios através dos quais pensamos sobre as coisas, do ponto de vista apenas da estrutura formal desse pensamento, abstraindo-se o seu conteúdo*. (Pequeno Glossário de Termos Filosóficos, em <http://www.odialetico.hpg.ig.com>)

⁽²¹⁴⁾ Defende que *nenhuma conjunção de uma proposição com a sua negação pode ser verdadeira. Oposição entre duas proposições incompatíveis, uma afirmativa e a outra negativa, a diferença entre o ser e o não ser* (Pequeno Glossário de Termos Filosóficos, em <http://www.odialetico.hpg.ig.com>)

⁽²¹⁵⁾ Lei universal do pensamento que constitui os fundamentos da própria racionalidade e que estrutura o raciocínio lógico. O terceiro excluído diz que se uma proposição é verdadeira, a sua negativa só pode ser falsa; se é falsa, a sua negação é necessariamente verdadeira, ficando pois excluída uma terceira possibilidade" (Pequeno Glossário de Termos Filosóficos, em <http://www.odialetico.hpg.ig.com>)

⁽²¹⁶⁾ · A título de exemplo, refira-se o caso do *dualismo onda/partícula* que ocorre na Física Quântica (princípio, segundo o qual, coexistem nas partículas aspectos ondulatórios e corpusculares).

mo lógico⁽²¹⁷⁾ e torna emergente um outro olhar epistemológico sobre a ideia de ciência. Se é certo que a aplicação dos princípios cartesianos⁽²¹⁸⁾, durante mais de trezentos anos, levou a um surto de progresso incomparável nos domínios da ciência e da tecnologia na história da humanidade, não é menos certa a sua ineficácia na resolução dos problemas sociais complexos que a humanidade hoje enfrenta (a fome, as pandemias ou a violação constante dos direitos do Homem) e que exigem mudanças quer no discurso, quer no fazer científico. De acordo com Le Moigne (1996), a proposta de novos preceitos surge não apenas pela capacidade de adaptação às novas características da ciência, como também para poderem ser superadas as fragilidades reveladas pelos preceitos clássicos, quando, linearmente, transpostos para as vivências humanas. Neste sentido, observa-se uma mudança significativa nas concepções de cientista (sujeito do conhecimento) que, de analista se transforma em modelador e no objecto do conhecimento que, de verdade evidente e atingível, se reconhece como verdade convencionalizada ou negociada, conforme referimos anteriormente. Por conseguinte, e conforme o autor (Le Moigne, 1996), em ciência contemporânea, a definição de um objecto de estudo far-se-á por triangulação, ou seja, ponderando o que o objecto é e como devém (de onde vem e para onde vai). Daí, que o grande debate científico, do qual faz parte a mudança do discurso sobre a ciência, se faça hoje em torno das ideias de incerteza, de dúvida e de insegurança. Tal como Pourtois e Desmet referem (1988: 14) *a ciência hoje deve ter em conta uma perda de certezas, deve fazer uma reanálise do lugar a conferir ao acaso e à desordem, tal como deverá ter em consideração as evoluções, as mutações, as crises e as mudanças em vez das situações estáveis e permanentes*. A incerteza e a complexidade afiguram-se, então, como aspectos determinantes na compreensão dos fenómenos e das sociedades dos nossos dias, sendo, por isso, condição natural para o encontro dos sentidos possíveis para a orientação metodológica das acções transformadoras. É, neste sentido, que o pensamento complexo⁽²¹⁹⁾ considera a

⁽²¹⁷⁾ Designado às vezes como “neopositivismo” ou ainda “empirismo lógico”, o positivismo lógico designa o grupo de filósofos e lógicos reunidos, nos anos 30, à volta do “Círculo de Viena”. Denunciam a metafísica especulativa. Para eles, só é rigoroso um discurso fundado ou na razão ou nos factos positivos. (AAVV – Philosophie de notre temps. Auxerre: Éditions Sciences Humaines, 1999, p. 36)

⁽²¹⁸⁾ Preceitos que, segundo Descartes (1986) se deveria inspirar o método científico: *Evidência* – nunca aceitar nada como verdadeiro, que não conheça evidentemente como tal, que em nenhuma situação o pudesse pôr em dúvida; *Reduccionismo* – dividir cada uma das dificuldades que encontrar em tantas parcelas quanto possível e necessário para melhor as resolver; *Causalismo* – conduzir por ordem os pensamentos, dos mais simples aos mais compostos; *Exaustividade* – implicava fazer enumerações tão completas e revisões tão gerais que se fique com a certeza de nada omitir.

⁽²¹⁹⁾ Ambrósio, (2003, 2004); Bachelard, (1996); Barata, (2005); Caetano, (2004); Morin, (1991, 2002b, 2004); Pimenta (2003); Prigogine, (1996); Sá-Chaves, (2002, 2007).

possibilidade de desordem e de imprevisibilidade numa mesma realidade, apresentando-se como uma interpretação do mundo e dos fenómenos que nele ocorrem, de modo a contextualizar, globalizar e, sobretudo, responder aos desafios da incerteza. Contudo, e de acordo com Morin (1991), o paradigma da complexidade não minimiza o rigor, a precisão e a exaustividade da investigação, não põe de parte a descrição, verificação e demonstração de hipóteses e não ignora os instrumentos de medida e de observação. Este tipo de abordagem vem recuperar as vantagens das abordagens qualitativas e quantitativas, admitindo a possibilidade de um diálogo inter-paradigmático, uma vez que as concepções acerca do objecto de estudo podem complementar-se e enriquecer-se mutuamente em modelizações que as articulem.

Neste sentido, e devido à complexidade inerente ao objecto de estudo deste projecto, procurámos colocar em permanente diálogo as duas abordagens, pois somos de parecer, tal como, Ajar (1989) que a dicotomização conduz inevitavelmente à super-simplificação de um determinado fenómeno. No dizer do autor, *quanto mais complexo for o fenómeno estudado, mais perigosa se torna a dicotomização*. Também, de acordo com Estrela (1992:102) *a abordagem quantitativa tem necessidade de interpretações qualitativas que tornem os dados numéricos significativos e a abordagem qualitativa, que pretende captar o vivido e o contínuo, necessita de o arrumar e, de certa forma, de o coisificar para passar ao plano da análise*.

Por outro lado, se a realidade social está em permanente evolução, sendo a educação, ao mesmo tempo, um instrumento de mudança⁽²²⁰⁾ e um dos campos sociais em que se torna essencial que essa mudança ocorra, torna-se difícil compreender o corte da dinâmica dos fenómenos em fatias com fronteiras exactas dum determinado momento, sendo, portanto, necessário acompanhar o processo na sua infinita complexidade, não obstante as dificuldades e os constrangimentos. Parece-nos, pois, que um estudo desta natureza exige uma visão atenta à dimensão ecológica, pois qualquer situação encontra-se modelada por contextos sociais, políticos, históricos, culturais e pessoais, que devem ser tidos em conta. A modelização deste estudo corresponde aos princípios que subentendem uma visão complexa, de leitura sistémica, que pretende contemplar as ideias de totalidade, globalidade, hologramaticidade, transformabilidade, recursividade e auto-regulação, como princípios seus constituintes.

⁽²²⁰⁾ Para Morin (2002a) *um dos mais poderosos instrumentos de mudança*.

- **Quanto à identificação e delimitação do objecto de estudo**

Procurando aprofundar o conhecimento acerca das relações que se estabelecem entre as temáticas abordadas no enquadramento teórico, este estudo pretende proceder a uma reflexão crítica acerca da natureza e qualidade do(s) sistema(s) de formação contínua, fazendo-o para o caso português, e à luz de uma perspectiva abrangente que permita uma conceptualização mais complexa desses mesmos sistemas, quanto à sua natureza e implicações.

A matriz teórica deste estudo assenta em três eixos essenciais que se constituem como referencial e orientação do estudo empírico. Ou seja, o seu enquadramento teórico assume uma perspectiva complexa nos processos de construção do conhecimento (Le Moigne, 1994; Morin, 1991), religando, de forma recursiva, as problemáticas abordadas: os saberes básicos de todos os cidadãos nas sociedades contemporâneas, as *novas* competências dos professores para que possam desenvolver esses saberes e a formação contínua de qualidade que estimule e promova o desenvolvimento dos mesmos. Procurou-se ter uma ideia acerca do *estado da arte* no que se refere ao enquadramento teórico-normativo da oferta de formação contínua dos professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, procedendo-se, de igual modo, à análise de algumas experiências formativas de outros países da União Europeia, com especial incidência na última década.

- **Quanto ao paradigma de investigação**

Este estudo inscreve-se numa perspectiva metodológica de natureza qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994) e hermenêutica, ou seja, procura compreender os temas e os fenómenos educacionais (Simões, 1990) através das perspectivas interpretativas de dados de natureza quantitativa, pressupondo um desenho do tipo *mixed-methods*⁽²²¹⁾. Também Tesch (1990) se refere à investigação qualitativa como aquela que busca a *compreensão da significação da acção*, através de processos de interpretação e de reflexão sobre a informação recolhida. Em sentido lato, esta autora define investigação qualitativa como toda a investigação que não se ocupa de variáveis e da sua medição, não excluindo, no entanto, os possíveis contributos da informação quantitativa.

Esta concepção deixa antever uma possibilidade de articulação entre paradigmas, através da utilização de técnicas diferenciadas, mas inscritas numa racionalidade que as legitima no próprio

⁽²²¹⁾ Brannen, 2002; Creswell, 2003; Muijs, 2004; Bryman, 2006.

estudo, tendo consciência de que nenhuma abordagem metodológica *depende unicamente de um só método* (Bell, 1997: 85).

O seu enquadramento teórico-conceitual, já apresentado, constitui o fundamento do estudo empírico, pois conforme Morin (2004: 24), *a teoria está intimamente ligada ao método que, para ser elaborado, exige estratégia, iniciativa, invenção e arte; uma relação recursiva instaure-se entre método e teoria* que, pela sua novidade, salientámos em subtítulo.

Nesta linha, assume-se o carácter dinâmico dos processos de construção de conhecimento, pelo que a investigação se desenvolverá através de processos de desconstrução/reconstrução continuados e recursivos entre a informação teórica de sustentação dos pressupostos e aquela que emerge através da pesquisa empírica.

Como pressuposto, admite-se a possibilidade de contribuir para o repensar das filosofias e das práticas de formação contínua, partindo da identificação das necessidades de formação dos professores e tendo como objectivo o aprofundamento do conhecimento acerca do seu perfil de competências e da sua possível requalificação.

Considerando, como referente macro, o quadro actual de autonomia e participação subjacente aos normativos legais em vigor, este estudo é norteado, como já referimos anteriormente, pelas seguintes questões investigativas:

- Qual a natureza da formação contínua disponibilizada aos professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico pertencentes aos Agrupamentos Verticais da Direcção Regional de Educação do Centro (DREC)?
- Quais as representações, dos professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico inquiridos neste estudo, acerca da formação contínua à qual têm acesso?
- Quais são e como se caracterizam os *novos saberes* identificados como estruturantes para os alunos à saída da escolaridade básica?
- Quais as competências dos professores para desenvolver esse tipo de saberes/competências nos alunos?
- Quais os princípios de formação que poderão contribuir para uma (re)qualificação dos professores, quer no desempenho de funções profissionais, quer no desenvolvimento pessoal enquanto cidadãos?
- Que contributos poderão emergir no quadro da produção de conhecimento e da inovação educativa face aos novos desafios sociais?

Conforme Silva (2009: 156), *a compreensão dos objectivos que cada estudo se propõe é uma questão fulcral no desenho da investigação, principalmente no que se refere à especificação das questões orientadoras*, pelo que aqui retomamos os objectivos de investigação.

- Conhecer as representações (interesses, necessidades e expectativas) dos professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico pertencentes aos Agrupamentos Verticais da DREC, acerca da formação contínua, que lhes tem vindo a ser facultada;
- Aprofundar a compreensão acerca da função docente na sua relação com os desafios que as condições sociais contemporâneas apresentam;
- Aprofundar a compreensão dos cenários de formação contínua mais coerentes com os novos desafios sociais, identificando alguns dos princípios norteadores que os fundamentam e legitimam.

Também, tal como referido anteriormente, considera-se como **objectivo geral** a possibilidade de estimular a reflexão acerca da natureza e qualidade do sistema de formação contínua de professores, fazendo-o para o caso português e à luz de uma perspectiva abrangente que permita uma conceptualização mais complexa, nomeadamente quanto às suas múltiplas implicações quer no desenvolvimento continuado dos professores, quer no seu esperado contributo para o sucesso pessoal e educativo dos seus alunos.

4.2. Instrumentos, técnicas de recolha e de tratamento da informação

Na primeira parte deste estudo, tornou-se indispensável a construção de um referencial através de uma pesquisa por **revisão de literatura** focalizada, por um lado, na(s) problemática(s) associadas ao que se considera ser uma adequada formação contínua promotora de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, no quadro das mudanças sociais contemporâneas e dos desafios que estas colocam à educação e, por outro, na adequada configuração metodológica deste projecto de investigação.

A par desta revisão, procedeu-se à **análise documental** da legislação e dos documentos produzidos pelos Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua e Centros de Formação de Associação de Escolas pertencentes à Direcção Regional de Educação do Centro. No sentido de aceder às representações dos professores que integram a amostra, privilegiou-se, num segundo momento, a construção, validação e administração de um **inquérito por questionário** aos professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico integrados na Carreira Do-

cente⁽²²²⁾ e pertencentes aos Agrupamentos Verticais da Direcção Regional de Educação do Centro. No desenvolvimento da perspectiva multi-métodos, já referida, procurou-se, ainda, proceder a uma combinação de técnicas, através de **entrevistas** feitas a Directores dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE's) pertencentes à Direcção Regional de Educação do Centro. Estas entrevistas tiveram como objectivo recolher elementos que nos permitissem aprofundar alguns aspectos relacionados quer com as questões em estudo, quer com questões emergentes da análise da informação recolhida por questionário, diversificando as fontes e os pontos de vista. Pretende-se, assim, através do questionamento, passar de um nível de conhecimento empírico e intuitivo a um outro mais aferido e construído, pois tal como Ponte (1998) refere *o trabalho investigativo em questões relativas à prática profissional é necessário para o desenvolvimento profissional do professor (idem, ibidem:36)*. A análise de conteúdo e alguns procedimentos estatísticos foram as técnicas desenvolvidas no estudo. Para efeitos de validação, a recolha da informação foi feita com recurso a fontes e técnicas diversas, às quais nos referiremos mais adiante. Foi desenvolvido um conjunto organizado, mas diverso de estratégias e de técnicas, que se julga permitirem pôr em evidência diferentes aspectos do problema identificado, apresentando-se, por isso, como propostas/soluções investigativas específicas e complementares. Nesta perspectiva, parece-nos que através dessa complementaridade, sustentada pelo efeito de recursividade, se torna possível construir uma visão mais integrada e mais complexa do objecto de estudo. A opção por um conjunto diverso de instrumentos e de técnicas teve como pressuposto a complexidade da realidade social em análise e a preocupação em registar informações representativas da variedade de interlocutores nos processos de formação. Quanto às técnicas de tratamento estatístico, procedeu-se à amostragem por etapas múltiplas (Carmo & Ferreira, 1998:195), seleccionando-se aleatoriamente 60%⁽²²³⁾ dos Agrupamentos Verticais da Direcção Regional de Educação do Centro. No tratamento dos dados recolhidos através do questionário, privilegiou-se a análise de conteúdo para as questões abertas (Bardin, 1979; Silva, Gobbi e Simão, 2005) e procedimentos estatísticos para as questões fechadas (Pardal e Correia, 1995), recorrendo ao software SPSS for Windows, Versão 15 (Gibbs, 2002; Muijs, 2004; Pereira, 2004), por se revelarem mais apropriados à natureza das variáveis em estudo.

⁽²²²⁾ Professores dos Quadro de Escola (QE) e do Quadro de Zona Pedagógica (QZP).

⁽²²³⁾ Percentagem necessária para determinar uma amostra significativa (Gil, 1999).

4.2.1. A inquirição por questionário

Quando se pretende obter opiniões, percepções e representações dos sujeitos, fenómenos de difícil, ou mesmo impossível, observação directa, justifica-se o inquérito por questionário, enquanto metodologia suscitadora de respostas individuais, através das quais *o investigador procura conhecer as explicações dos sujeitos, relativamente aos fenómenos em estudo e o significado que eles têm para si, o que não poderia saber-se se eles não o explicitassem* (Ghiglione e Matalon, 1997:58). Assim, e tendo em conta o número elevado dos sujeitos que constituíam o universo e, conseqüentemente, a amostra do estudo, seleccionámos a técnica de inquérito por questionário, vulgarmente usada em pesquisas que pressupõem a análise quantitativa dos dados, uma vez que a sua estrutura é padronizada, tanto no texto das questões, como na sua ordem (Borg e Gall, 2002). De acordo com Bravo (1991), para além dos motivos apresentados, outros também contribuíram para a selecção desta técnica de inquirição: o baixo custo de distribuição por uma área geográfica relativamente alargada; o tempo reduzido na obtenção dos dados; a confidencialidade/anonimato das respostas (o que predispõe os respondentes a estarem mais à vontade para emitirem a sua opinião aquando do preenchimento do mesmo) a possibilidade de evitar a influência do investigador nas respostas dos sujeitos participantes no estudo.

Contudo, e tal como referem Ghiglione e Matalon (1997), esta técnica apresenta algumas fragilidades relacionadas com o facto da recolha de dados ser feita de um modo indirecto, sem a presença do investigador, não lhe permitindo pedir esclarecimentos sobre assuntos que tenham ficado menos claros nem ao respondente pedir explicações sobre as questões formuladas.

Assim, para que os dados recolhidos se tornassem dignos de confiança, tentámos reunir os seguintes pressupostos: rigor na escolha da amostra e na conceptualização dos instrumentos, formulação clara e reduzida ambiguidade das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do inquirido, atmosfera de confiança no momento de administração do questionário. Neste estudo, a construção do questionário baseou-se nos pressupostos teórico-conceptuais relativos aos conceitos-chave, aos objectivos e às questões de pesquisa, que o legitimam e enquadram. Tendo noção que a construção do questionário e a formulação das questões constituem uma fase crucial de um processo de inquirição (Ghiglione e Matalon, 1997), procedemos à sua validação, através da elaboração de um **pré-questionário**. De acordo com a literatura da especialidade (Pardal e Correia, 1995; Ghiglione e Matalon, 1997), o pré-questionário tem como finalidade validar e precisar o questio-

nário definitivo a aplicar à população alvo do estudo. Neste sentido, na sua elaboração, procurámos: a) estruturar o questionário, de modo a que as respectivas questões fossem suficientemente claras para os inquiridos; b) garantir o anonimato das respostas, tendo em vista a maior veracidade possível dos dados a recolher; c) utilizar uma linguagem clara e acessível; d) evitar questões ambíguas; e) elaborar um número adequado de questões, de modo a abranger todos os aspectos da problemática que se pretende investigar; f) fornecer instruções claras, precisas e curtas em cada questão colocada.

No que concerne à sua apresentação, tivemos em consideração as seguintes preocupações: a) tornar o pré-questionário num documento acessível e de *fácil leitura*, apresentando-o no menor número de páginas possível; b) elaborar uma nota introdutória clara e simples, em que foi explicado aos inquiridos os objectivos da investigação e do pré-questionário, a utilidade da respectiva colaboração e a solicitação da indicação da(s) questão(ões) que lhe(s) parecesse(m) pouco clara(s); c) escrever as instruções de preenchimento com letra diferente e imediatamente a seguir ao enunciado de cada questão; d) iniciar o pré-questionário com questões relacionadas com o perfil pessoal e profissional do inquirido (idade, situação profissional, nível de ensino, tempo de serviço, cargo que ocupa, contextos escolares) seguidas das questões de opinião acerca das suas expectativas e atitudes face à formação contínua de professores (motivações para a selecção das acções de formação; necessidades de formação e resultados das acções de formação contínua frequentadas) e da sua opinião sobre a caracterização do actual modelo de formação contínua de professores, terminando com uma questão aberta na qual solicitámos que apontassem três sugestões com vista a uma possível melhoria do modelo de formação contínua em vigor.

4.2.1.1. Pré-Questionário - Procedimentos

Assim, o processo de validação através do pré-questionário iniciou-se com a colaboração de um especialista em procedimentos estatísticos que se pronunciou sobre as questões, por nós, formuladas, sobretudo no que diz respeito ao tipo de escala mais apropriado. Seguidamente, procedeu-se à sua administração, no mês de Fevereiro de 2006, em duas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, tendo sido os exemplares distribuídos pelos presidentes dos Conselhos Executivos, a quem a investigadora solicitou pessoalmente o favor da respectiva colaboração.

Na selecção das escolas, estabeleceu-se como critérios o facto de, por um lado, se constituírem como agrupamentos verticais⁽²²⁴⁾, pertencerem à Direcção Regional de Educação do Centro⁽²²⁵⁾ e corresponderem a um dos Centros de Formação de Associações de Escolas que faz parte do universo da investigação e, por outro, que o número de professores de cada nível de ensino e situação profissional fosse aproximadamente igual ao número de professores colocados na maioria dos agrupamentos verticais a investigar. O pré-questionário foi respondido por sessenta e oito professores, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os sessenta e um anos e tempo de serviço entre os dois e os trinta e quatro anos. Destes professores, trinta pertenciam ao 2.º ciclo e trinta e oito ao 3.º ciclo. Os cargos que ocupavam, distribuíam-se da seguinte forma: dois presidentes do Conselho Executivo que assumiam também o cargo de presidentes do Conselho Pedagógico; um presidente da Assembleia de Escola; dezoito membros do Conselho Pedagógico e trinta e seis Directores de Turma. Houve, ainda, um Director de um Centro de Formação e dois Orientadores de Estágio.

Da análise das respostas ao pré-questionário percebeu-se que todos os inquiridos tinham compreendido as questões colocadas não havendo, por isso, necessidade de proceder a reformulações ao nível da estrutura do documento. Contudo e a partir de uma sugestão apresentada por dez dos professores inquiridos, no final da versão do pré-questionário onde era pedido um comentário a respeito do documento e da adequação da sua natureza e âmbito aos objectivos do estudo, foi feita uma pequena reformulação relativamente à apresentação do mesmo. Assim, o questionário definitivo foi apresentado no formato tipo brochura em que as sete páginas A4 foram agrupadas em duas folhas A3, com frente e verso e agrafadas ao meio, de modo a facilitar o seu manuseamento e leitura sequencial das questões.

4.2.1.2. Questionário principal

Na sequência do processo anterior, o questionário principal⁽²²⁶⁾ é constituído por quatro partes. Na primeira parte pretendeu-se recolher os *dados pessoais e profissionais dos inquiridos*: idade, situação profissional, nível de ensino, tempo de serviço e cargo/órgão de gestão que ocupa, com vista à caracterização da amostra do estudo. Na questão referente ao tempo de serviço, quisemos, ainda, saber qual o tempo de serviço na escola onde estavam colocados no ano lectivo em que responderam ao questionário. Deste modo, pretendia-se aferir as respostas a

⁽²²⁴⁾ Tipo de organização escolar das escolas que fazem parte do universo desta investigação.

⁽²²⁵⁾ À qual pertencem as escolas que fazem parte do universo desta investigação.

⁽²²⁶⁾ Cf. Anexo 1.

esta questão com as dadas à primeira questão da parte II do questionário que se referia especificamente aos *Projecto Educativo e Plano de Formação da Escola* onde leccionam. Na segunda parte - *Contexto escolar da formação contínua de professores* - procurou-se saber quais as representações dos professores inquiridos acerca do papel dos órgãos de Gestão Pedagógica (Conselho Pedagógico, Conselho Executivo, Departamentos Curriculares Conselho de Directores de Turma) e dos professores, a nível individual, na definição dos objectivos de formação. Foi objectivo da terceira parte do questionário conhecer *as expectativas e atitudes face à formação contínua dos professores*. Numa primeira questão, quisemos saber quais as motivações dos professores para a selecção e pertinência das acções de formação, disponibilizadas pelos centros de formação e por eles frequentadas. Nesta questão, apresentámos três hipóteses: *necessidades de formação, modalidade da acção de formação e número de créditos concedidos*. De seguida, procurámos inquirir os professores acerca das suas *necessidades de formação*. Organizámos esta questão em dois níveis: ao *nível curricular* e ao *nível do desenvolvimento pessoal e social*. Para concluir a terceira parte do questionário, inquirimos os professores acerca dos *resultados das acções de formação contínua frequentadas*, ou seja, quisemos saber a sua opinião acerca do grau de influência da frequência das acções de formação contínua na competência dos professores, relativamente à *implementação e gestão do currículo*; aos *conhecimentos disciplinares e pedagógicos*; ao *desenvolvimento de competências nos alunos* e ao *desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão e de trabalho colaborativo*. Por fim, na quarta e última parte do questionário apresentámos duas questões: na primeira transcrevemos onze afirmações que, segundo as respectivas fontes bibliográficas e respectivos autores, caracterizam o modelo de formação contínua dos professores em Portugal. Neste sentido, solicitámos aos inquiridos que apontassem as cinco afirmações que considerassem mais relevantes. Pretendeu-se com esta questão saber qual a opinião dos professores sobre o modelo de formação contínua que lhes tem sido disponibilizado. Para conclusão do questionário, elaborámos uma questão final, na qual se solicitava aos professores que dessem três sugestões com vista a uma possível melhoria do referido modelo.

Relativamente ao conteúdo, as questões formuladas tiveram como objectivo recolher três categorias de dados: factuais, julgamentos subjectivos e cognições. Conforme Claude Javeau (1990: 30), os *factuais* são dados objectivos *que podem ser do domínio pessoal dos inquiridos, do seu meio ambiente ou do seu comportamento*, os *julgamentos subjectivos* de factos, ideias, acontecimentos ou pessoas são opiniões (avaliações directas), atitudes ou motivações e as cog-

nições são índices de conhecimento do inquirido e servem, por exemplo, para verificar o seu grau de domínio relativamente ao assunto tratado.

Quanto à forma, o questionário apresenta uma questão aberta (12), cinco *semi-abertas* (5, 7, 8, 9 e 10) e cinco *fechadas*⁽²²⁷⁾ (1, 2, 3, 4, 6 e 11).

Nas questões relativas às representações dos inquiridos acerca das funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de formação, das suas motivações na selecção das acções de formação disponibilizadas pelos Centros de Formação Contínua, das suas necessidades de formação e dos resultados das acções de formação frequentadas (questões 7, 8, 9 e 10) foi utilizada uma escala de Likert de tipo verbal⁽²²⁸⁾. Neste tipo de escala tivemos em consideração que cada proposição deve ter uma única ideia para não baralhar o inquirido; ser curta e expressa com simplicidade; ter em conta o nível de linguagem do inquirido; exprimir uma opinião e não um facto; exprimir um pensamento completo; estar na voz activa; ter em conta que o objecto da atitude medida deve ser o sujeito da frase; evitar duplas negações.

Para uma compreensão mais cabal e detalhada do instrumento, a estrutura epistemológica do questionário é apresentada esquematicamente no quadro 7.

⁽²²⁷⁾ Conforme Ghiglione & Matalon (1993), as questões fechadas são padronizadas, fáceis de codificar e analisar. Apresenta-se ao inquirido uma lista de respostas previstas e a instrução de preenchimento pode ser, por exemplo: indicar a resposta mais adequada; indicar vários itens de forma livre ou fixa quanto ao número de respostas possíveis; ordenar todas ou parte das respostas em função de um certo parâmetro. As questões abertas são de tratamento mais difícil uma vez que exigem uma posterior *análise de conteúdo* com categorização das respostas. As *semi-abertas* são questões que introduzem, por exemplo, o item "outros", dando uma possibilidade de resposta para além das previstas, ou a justificação de uma resposta padronizada. Ainda podemos classificar as questões, na linha de Youngman citado por Bell (1997: 100- 101), como sendo do tipo: *verbal* ou *aberta*; *lista*; *categoria*; *hierarquia*; *escala*; *quantidade* e *grelha*. Há vários tipos de escalas. A escala de atitudes de Likert é muito conhecida podendo apresentar cinco ou sete níveis de resposta, ser verbal ou numérica e em que o grau intermédio é normalmente neutro.

⁽²²⁸⁾ Em que foram consideradas 5 possibilidades de resposta.

ESTRUTURA	OBJECTIVOS	TIPO DE QUESTÃO	QUESTÕES	CONTEÚDOS	ESCALA	POSIÇÃO / PONTUAÇÃO
PARTE I DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	Caracterizar os inquiridos (níveis pessoal e profissional)	FECHADAS ⁽²²⁹⁾	1	Idade	Ordinal	< 25 anos; 26 - 35 anos; 36 - 45 anos; 46 - 55 anos; 56 - 60 anos; > 60 anos
			2	Situação profissional	Nominal	Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica Professor(a) do Quadro de Escola
			3	Nível de Ensino	Nominal	2.º Ciclo; 3.º Ciclo
			4	Tempo de Serviço	Ordinal	< 2 anos; 2 - 5 anos; 6 - 10 anos; 11 - 20 anos; 21 - 30 anos; > 30 anos
			4.1	Tempo de Serviço nesta Escola	Ordinal	< 2 anos; 2 - 10 anos; > 10 anos
			5	Cargo / Órgão de Gestão	Nominal	Presidente da Assembleia de Escola; Presidente do Conselho Pedagógico; Presidente do Conselho Executivo; Membro do Conselho Pedagógico; Director de Turma; Outro
PARTE II CONTEXTO ESCOLAR DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	Recolher informação acerca do modo como os professores percebem os contextos ecológicos das escolas onde leccionam relativamente aos Projecto Educativo e Plano de Formação	FECHADAS ⁽²³⁰⁾	6	Projecto Educativo e Plano de Formação da Escola onde lecciona	Nominal	Sim Não Não Sei

⁽²²⁹⁾ Questões sobre factos, relativas às características pessoais e profissionais.

⁽²³⁰⁾ Ver nota anterior.

ESTRUTURA	OBJECTIVOS	TIPO DE QUESTÃO	QUESTÕES	CONTEÚDOS	ESCALA	POSIÇÃO / PONTUAÇÃO
<p>PARTE II</p> <p>CONTEXTO ESCOLAR DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES</p>	<p>Recolher informação acerca do modo como os professores percebem os contextos ecológicos das escolas onde leccionam relativamente às funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de formação.</p>	SEMI-FECHADAS ⁽²³¹⁾	7	<p>Funções dos órgãos de gestão pedagógica (Conselho Pedagógico, Conselho Executivo. Departamentos Curriculares, Conselho de Directores de Turma) e dos professores, a nível individual, na definição dos objectivos de formação</p>	Ordinal	<p>Nada Relevante - 1</p> <p>Pouco Relevante - 2</p> <p>Razoavelmente Relevante - 3</p> <p>Muito Relevante - 4</p> <p>Muitíssimo Relevante - 5</p>
<p>PARTE III</p> <p>EXPECTATIVAS E ATITUDES FACE À FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES</p>	<p>Conhecer as representações dos inquiridos acerca:</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ das suas motivações na selecção das acções de formação disponibilizadas pelos Centros de formação contínua. 	SEMI-FECHADAS ⁽²³²⁾	8	<p>Pressupostos para a selecção das acções de formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Necessidades de Formação; ♦ Modalidade da Acção de Formação; ♦ Número de créditos concedidos; ♦ Outra. Qual? 	Ordinal	<p>Nenhuma Influência - 1</p> <p>Pouca Influência - 2</p> <p>Alguma Influência - 3</p> <p>Muita Influência - 4</p> <p>Muitíssima Influência - 5</p>

⁽²³¹⁾ Questões sobre factos e opiniões relativas aos contextos ecológicos dos inquiridos.

⁽²³²⁾ Questões sobre as expectativas e atitudes dos inquiridos face à formação contínua de professores.

ESTRUTURA	OBJECTIVOS	TIPO DE QUESTÃO	QUESTÕES	CONTEÚDOS	ESCALA	POSIÇÃO / PONTUAÇÃO
PARTE III EXPECTATIVAS E ATITUDES FACE À FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	Conhecer as representações dos inquiridos acerca: ♦ das suas necessidades de formação	SEMI-FECHADAS ⁽²³³⁾	9	<p>Necessidades de formação</p> <p><u>1. Ao nível Curricular</u></p> <p>a) Conhecimento disciplinar (conteúdos e matérias a ensinar); b) Conhecimento disciplinar em outras áreas; c) Conhecimento no domínio da gestão e organização da classe; d) Conhecimento de novos métodos pedagógicos; e) Conhecimento dos programas; f) Conhecimento sobre planificação; g) Conhecimento sobre avaliação; h) Conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos; i) Conhecimento sobre as TIC; j) Conhecimento dos contextos escolares; k) Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais</p> <p><u>2. Ao nível do Desenvolvimento Pessoal e Social</u></p> <p>a) Conhecimento da dimensão pessoal visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional. b) Capacidade de perceber os problemas como membro de uma sociedade global. c) Capacidade de intervir na resolução desses problemas como membro de uma sociedade global. d) Capacidade de compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais. e) Capacidade de pensar sistematicamente de forma crítica; f) Outra. Qual?</p>	Ordinal	<p>Nada Provável - 1</p> <p>Pouco Provável - 2</p> <p>Razoavelmente Provável - 3</p> <p>Muito Provável - 4</p> <p>Muitíssimo Provável - 5</p>

⁽²³³⁾ Questões sobre as expectativas e atitudes dos inquiridos face à formação contínua de professores.

ESTRUTURA	OBJECTIVOS	TIPO DE QUESTÃO	QUESTÕES	CONTEÚDOS	ESCALA	POSIÇÃO / PONTUAÇÃO
PARTE III EXPECTATIVAS E ATITUDES FACE À FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	Conhecer as representações dos inquiridos acerca dos resultados das acções de formação frequentadas;	FECHADAS ⁽²³⁴⁾	10	<p>Grau de influência da frequência das acções de formação contínua na competência dos professores, relativamente a:</p> <p>1) Implementação e gestão do currículo; 2) Conhecimentos disciplinares e pedagógicos; 3) Desenvolvimento de competências nos alunos; 4) Desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão; 5) Desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo.</p>	Ordinal	<p>Nenhuma Influência - 1</p> <p>Pouca Influência - 2</p> <p>Alguma Influência - 3</p> <p>Muita Influência - 4</p> <p>Muitíssima Influência - 5</p>
PARTE IV - CARACTERIZAÇÃO DO MODELO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	Conhecer as representações dos inquiridos e as suas expectativas acerca do modelo de formação contínua de professores	FECHADA ⁽²³⁵⁾	11	Seleção, de acordo com a opinião dos inquiridos, de 5 das 11 afirmações apresentadas que, segundo os seus autores, apresentam características do modelo de formação contínua dos professores em Portugal.	Nominal	_____
		ABERTA ⁽²³⁶⁾	12	Solicitação de 3 sugestões para melhorar o modelo de formação contínua de professores	_____	_____

Quadro 7. Estrutura epistemológica do questionário

⁽²³⁴⁾ Questões sobre as expectativas e atitudes dos inquiridos face à formação contínua de professores.

⁽²³⁵⁾ Questões sobre as representações dos inquiridos face ao modelo de formação contínua de professores.

⁽²³⁶⁾ Questão sobre as expectativas dos inquiridos acerca do modelo de formação contínua de professores.

4.2.1.3. Descrição das variáveis

As variáveis *dependentes* consideradas neste estudo correspondem ao que se pensa serem os interesses, necessidades e expectativas dos professores dos Quadros de Escola [QE] e Quadros de Zona Pedagógica [QZP] dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico pertencentes aos Agrupamentos Verticais da Direcção Regional de Educação do Centro acerca da formação contínua que lhes é facultada, isto é, às suas representações no que se refere a:

- funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de formação;
- motivações na selecção das acções de formação contínua de professores disponibilizadas pelos respectivos centros de formação;
- necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social;
- resultados/impacto decorrentes da frequência das acções de formação, com repercussões aos níveis da implementação e gestão curricular, de conhecimentos disciplinares e pedagógicos, do desenvolvimento de competências nos alunos, do desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão e do desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo;
- expectativas com vista a uma possível melhoria na representação do modelo de formação contínua em vigor.

Por sua vez, as variáveis *independentes* dizem respeito às características pessoais e profissionais dos professores que fazem parte da *amostra*, designadamente:

- idade;
- Centro de Área Educativa a que pertence⁽²³⁶⁾;
- situação profissional: Quadro de Zona Pedagógica e Quadro de Escola;
- nível de ensino a que o professor se encontra vinculado e que se encontra dividido em: 2.º ciclo e 3.º ciclo;
- tempo de serviço, como indicador de experiência profissional do professor;
- tempo de serviço na escola onde se encontra;
- cargo que ocupa, considerando os seguintes: Presidente da Assembleia de Escola, Presidente do Conselho Pedagógico, Presidente do Conselho Executivo, Membro do Conselho Pedagógico, Director de Turma, outro.

⁽²³⁶⁾ Embora a indicação do Centro de Área Educativa não faça parte das questões do questionário, optámos por catalogar os questionários recebidos de acordo com os agrupamentos a que pertenciam e, consequentemente, com os respectivos CAES, assumindo-a assim como variável independente.

A opção por estas variáveis independentes justifica-se pelas relações que poderão estabelecer com as variáveis dependentes e, ainda, pelo seu uso frequente em estudos e investigações empíricas contextualmente similares. Conforme Quivy & Campenhoudt (1992: 119), *a organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade que caracteriza qualquer esforço intelectual digno deste nome*. Neste sentido, partindo da questão de investigação já enunciada, e tendo em consideração as variáveis anteriormente descritas, formulou-se a seguinte hipótese:

As representações, que os professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico inquiridos neste estudo têm acerca da formação contínua que lhes tem vindo a ser facultada, são influenciadas pelo perfil pessoal e profissional destes profissionais, nomeadamente, no que concerne à sua idade, ao Centro de Área Educativa a que pertencem, à sua situação profissional, ao nível de ensino que leccionam, ao tempo de serviço que possuem e ao cargo que desempenham.

Por conseguinte, pressupõe-se que possam existir variações estatísticas significativas entre as representações, que os professores inquiridos neste estudo têm acerca da formação contínua que lhes tem vindo a ser facultada e as características já referidas. No âmbito da análise, esta hipótese traduz-se numa hipótese nula (H_0), segundo a qual *as variáveis independentes não influenciam as representações dos professores acerca da formação contínua que lhes tem vindo a ser facultada*.

4.2.1.4. A amostra

As vantagens do processo investigativo por amostragem são a economia, a rapidez e a possibilidade de se poder concretizar a investigação. A partir de determinado número não se justifica investir em tempo e recursos materiais pois as características duma macro-população tendem a reproduzir-se numa pequena escala. Todavia, *quando aumentamos a dimensão da amostra temos mais possibilidades de descobrir relações, mesmo ténues* (Ghiglione & Matalon, 1992: 64), ou seja, *a amostra deve ser suficientemente grande para permitir a análise multivariada com a desagregação das categorias que se deseje* (Ferreira, 1986: 186). Por conseguinte, a selecção da amostra torna-se uma questão crucial, porquanto raramente dispomos de tempo e de meios suficientes para conduzir uma investigação incidindo sobre todos os indivíduos que potencialmente poderiam ser alvo do nosso estudo. Na constituição da amostra pretendemos estudar os métodos para seleccionar uma parte da população com a finali-

dade de inferir acerca do seu conjunto, sendo que uma *amostra* deve ser, na medida do possível, representativa da população total ou universo. Conforme Bryman e Cramer (1992), sendo rara a constituição de uma amostra perfeitamente representativa, as hipóteses de o conseguir podem ser aumentadas com a *amostragem probabilística*⁽²³⁷⁾. Neste sentido, e conforme se explicita no ponto seguinte, procedemos inicialmente à definição de uma amostra aleatória⁽²³⁸⁾, através da selecção casual de 60% dos agrupamentos verticais de cada uma das seis áreas educativas da Direcção Regional de Educação do Centro, para no final nos decidirmos por uma amostra de conveniência, determinada por factores não aleatórios em função das escolas e dos professores que acederam a participar no estudo.

- **Crítérios de selecção da amostra**

Na primeira fase desta investigação foi nosso propósito definir, como *universo* do estudo, os professores do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) dos Agrupamentos Verticais de Portugal Continental e, como *amostra*, os professores do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) dos QE⁽²³⁹⁾ e QZP⁽²⁴⁰⁾ com funções lectivas nos respectivos Agrupamentos Verticais, dado o não conhecimento da existência de nenhum estudo com esta dimensão sobre formação contínua de professores. Começámos por procurar os dados pretendidos, através de uma consulta via-net aos Instituto Nacional de Estatística, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento (DAPP) e Serviços Centrais do Ministério da Educação, concretamente no Gabinete de Investigação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE). Como resultado desta pesquisa, conseguimos conhecer apenas os dados preliminares, relativos ao número dos professores do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) em exercício no Ensino Público com funções lectivas, referentes ao ano lectivo 2004/2005. Como esta informação se apresentava escassa para a definição do universo do estudo, decidimos contactar por *e-mail* algumas instituições, nomeadamente, o Gabinete de Investigação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE), o Instituto Nacional de Estatística, os Sindicatos de Professores, as Direcções Regionais de Educação do Continente e as respectivas Coordenações de Áreas Educativas⁽²⁴¹⁾. Apesar da elevada quantidade de *e-mails* enviados, dos contactos telefónicos estabelecidos com algumas

⁽²³⁷⁾ Conforme Bryman e Cramer, (1992:126,127) “no âmbito da amostragem probabilística, cada unidade de análise tem uma probabilidade de ser incluída na amostra. (...) A amostragem probabilística permite a selecção de uma amostra que deverá ser representativa”.

⁽²³⁸⁾ Considerada como o exemplo mais básico do tipo de amostragem probabilística (Bryman e Cramer, 1992).

⁽²³⁹⁾ Quadro de Escola.

⁽²⁴⁰⁾ Quadro de Zona Pedagógica.

⁽²⁴¹⁾ Estes documentos apresentam-se no Anexo 2.

das instituições supracitadas e, sobretudo do extenso período de tempo em que decorreu esta consulta (de Janeiro a Junho de 2005) não obtivemos a informação pretendida: os Sindicatos dos Professores encaminhavam-nos para as Direcções Regionais; as Direcções Regionais para as Coordenações de Área Educativa que, por sua vez, nos remetiam para os Agrupamentos de Escolas, cedendo, algumas destas instituições, o contacto dos mesmos. Do Instituto Nacional de Estatística não obtivemos qualquer resposta e do Gabinete de Investigação e Avaliação do Sistema Educativo fomos informados que não dispunham dos dados que pretendíamos.

Neste sentido, decidimos proceder à recolha dos dados relativos ao número dos agrupamentos de escolas existentes em Portugal Continental e aos contactos dos mesmos, através das páginas da Internet das respectivas Direcções Regionais e dos dados fornecidos por algumas das Coordenações de Área Educativa com quem contactámos. Assim, recorremos novamente à Internet e procedemos ao envio de *e-mails*⁽²⁴²⁾ dirigidos ao Presidente dos Conselhos Executivos desses Agrupamentos⁽²⁴³⁾, solicitando a informação pretendida: o número de professores do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) dos QE e dos QZP com funções lectivas nos respectivos Agrupamentos Verticais⁽²⁴⁴⁾. No final do mês de Outubro de 2005, e após contacto telefónico com a maior parte dos Conselhos Executivos a quem dirigimos a solicitação, verificámos que, ao nível da maioria das Direcções Regionais, a percentagem de respostas era muito reduzida: dos duzentos e setenta e um agrupamentos verticais pertencentes à Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), apenas obtivemos resposta de sessenta e um; dos cento e noventa e sete agrupamentos verticais pertencentes à Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRLVT), responderam apenas trinta e quatro; dos vinte e seis agrupamentos verticais pertencentes à Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREAL), apenas obtivemos resposta de um; dos trinta e quatro agrupamentos verticais pertencentes à Direcção Regional de Educação do Algarve (DREALG), responderam nove agrupamentos. O maior número de respostas refere-se aos agrupamentos pertencentes à Direcção Regional de Educação do Centro (DREC), o que corresponde a cento e três respostas dos cento e cinquenta e nove agrupamentos que faziam parte desta Direcção Regional. Partindo destes resultados e tendo em conta que, por um lado, o maior número de respostas resultava dos Agrupamentos Verticais pertencentes à DREC e a residência e o local de trabalho da investigadora se situam na área

⁽²⁴²⁾ Ver Anexo 3.

⁽²⁴³⁾ Num total de 1374 Agrupamentos pertencentes às Direcções Regionais de Educação (do Centro, do Norte, de Lisboa e Vale do Tejo, do Alentejo e do Algarve).

⁽²⁴⁴⁾ Estes contactos decorreram entre os meses de Julho e Outubro de 2005.

geográfica abrangida pela referida Direcção Regional e, por outro, que a maioria das escolas do 1.º ciclo pertencentes aos Agrupamentos Verticais distam alguns quilómetros das escolas-sede, o que poderia inviabilizar a administração dos questionários aos professores deste nível de ensino, procedeu-se à reformulação do projecto inicial no que concerne especificamente ao universo e à amostra da investigação.

Neste sentido, definiu-se como universo deste estudo, o conjunto dos professores dos Quadros de Zona Pedagógica e dos Quadros de Escola dos 2.º e 3.º ciclos pertencentes aos Agrupamentos Verticais da Direcção Regional de Educação do Centro⁽²⁴⁵⁾ e como *amostra*, os professores dos 2.º e 3.º Ciclos integrados na Carreira Docente e com funções lectivas em 60%⁽²⁴⁶⁾ dos Agrupamentos Verticais da DREC, num total de 96 agrupamentos. Contudo e tendo em conta que a distribuição dos agrupamentos verticais pelas diferentes áreas educativas da DREC não se apresenta equivalente, procedeu-se à selecção aleatória de 60% dos agrupamentos verticais de cada uma das seis áreas educativas⁽²⁴⁷⁾, o que finalmente totalizou um conjunto representado por **99 agrupamentos e 3864 professores**.

De acordo com Muijs (2004), um dos inconvenientes do uso do questionário prende-se com as taxas de retorno baixas⁽²⁴⁸⁾. Procurando, de algum modo, colmatar essa possibilidade procedemos ao envio dos questionários por correio, acompanhados por carta⁽²⁴⁹⁾ dirigida ao Presidente do Conselho Executivo do respectivo agrupamento e de um envelope-resposta endereçado e com portes pagos. Tendo em conta o período temporal de que dispúnhamos e a dimensão da amostra, solicitámos o reenvio dos questionários num prazo máximo de quinze dias. Em seis agrupamentos pertencentes ao `Centro de Área Educativa de Viseu, a distribuição e consequente recolha dos questionários foi feita por professores aí colocados, a pedido pessoal da investigadora em concordância e com a anuência do Presidente do Conselho Executivo. No agrupamento onde a investigadora lecciona, estas diligências ficaram a cargo da mesma.

Os dados referentes aos agrupamentos contactados e aos questionários distribuídos e recebidos apresentam-se no quadro 8.

⁽²⁴⁵⁾ Num total de 159 agrupamentos e 5470 professores.

⁽²⁴⁶⁾ De modo a conferir representatividade à amostra.

⁽²⁴⁷⁾ CAE de Castelo Branco – 13 (60% de 22); CAE da Guarda 13(60% de 21); CAE de Leiria – 13 (60% de 22); CAE de Coimbra – 23 (60% de 38); CAE de Viseu – 18 (60% de 30); CAE de Aveiro – 19 (60% de 32).

⁽²⁴⁸⁾ De acordo com Muijs (2004: 41, 43), *low response rates obviously make your final sample smaller, which means we have less 'statistical power' to test our hypotheses. Therefore, we need to try and maximise our response rates.*

⁽²⁴⁹⁾ Ver Anexo 4.

AGRUPAMENTOS			QUESTIONÁRIOS				
ENVIADOS	RESPOSTAS	%	ENVIADOS	DEVOLVIDOS			TAXA DE RETORNO
99	90	90,9	3864	2755			71,2%
				RESPONDIDOS	%	EM BRANCO	TAXA DE RESPONDENTES
				2282	82,8	473	17.2
							59%

Quadro 8. Agrupamentos contactados e questionários distribuídos e respectiva resposta

A representatividade da amostra não dominou de imediato o quadro de preocupações com os critérios de selecção da mesma. Tal tarefa tornava-se, praticamente, inatingível, porquanto dependia do voluntariado do órgão de gestão dos agrupamentos e dos respectivos professores. De acordo com os esclarecimentos prestados à investigadora pelos presidentes dos Conselhos Executivos de alguns agrupamentos que devolveram questionários por preencher e/ou não responderam, este facto ficou a dever-se essencialmente a três razões: o número excessivo de questionários que, nesse ano lectivo, já tinham sido administrados na escola, provenientes de outras investigações; a decisão do Conselho Pedagógico em não permitir que os professores respondam a questionários de investigações não oficiais e a indisponibilidade de alguns professores para colaborarem em investigações de outros.

Por essa razão, decidimo-nos por uma *amostra de conveniência*, que correspondeu ao número total de questionários respondidos de entre os devolvidos (2282), a qual definimos como **amostra I**.

4.2.2. A entrevista

Com vista à combinação e coerência de técnicas de inquirição, procedemos à construção e aplicação de entrevistas a Directores dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE's) pertencentes à Direcção Regional de Educação do Centro, conforme já referimos anteriormente. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998:192) os métodos de entrevista são caracterizados por *um contacto directo entre o investigador e o seu interlocutor e por uma fraca directividade por parte daquele*. Muitas das considerações registadas para o inquérito por questionário são válidas para a técnica da entrevista, nomeadamente no que se refere à formulação das questões. Sendo um questionário oral, a entrevista deve ter uma preparação

semelhante àquela que também o questionário exige, apresentando, contudo, alguns aspectos particulares.

A entrevista é um instrumento metodológico muito relevante numa investigação de pendor qualitativo. Trata-se de um conjunto de questões apresentadas oralmente a um sujeito sendo, para o efeito, elaborado o respectivo guião. Cada resposta ou conjunto de respostas permite atingir um objectivo específico relativo às diferentes questões em estudo. Conforme Wilkinson e Birmingham (2003), as entrevistas podem ser *estruturadas*, *semi-estruturadas* ou *livres*. No primeiro caso todas as perguntas são estabelecidas *a priori*, tal como a respectiva formulação e sequência. Levado ao limite, neste tipo de entrevista, o entrevistado apenas tem que seleccionar respostas. Nas entrevistas *semi-estruturadas*, apesar de haver algumas perguntas previamente estabelecidas, o entrevistador não está limitado por elas, tendo a liberdade de incluir outras, mediante as respostas dadas pelo entrevistado às primeiras e tendo em conta os objectivos da investigação. No formato *livre* de entrevista, o informante discorre livremente acerca do assunto proposto pelo investigador.

Neste estudo, a entrevista semi-estruturada foi a que nos pareceu mais adequada, uma vez que, por um lado, possuíamos *a priori* um corpo minimamente estruturado de hipóteses que dava ao entrevistado alguma margem de liberdade para discorrer sobre o tópico apresentado, por outro, a possibilidade de obter algumas informações que nos permitissem aprofundar algumas das questões específicas do estudo. No decorrer das entrevistas efectuadas tentámos rentabilizar algumas das vantagens intrínsecas associadas a esta técnica, ou seja, ser adaptável e flexível, poder ser utilizada com diferentes públicos, permitir que as respostas possam ser clarificadas, complementadas e testadas, possibilitar a observação de comportamentos verbais e não verbais do inquirido e ser possível manter o entrevistado motivado para responder. Tivemos também em conta as suas dificuldades e limitações, nomeadamente, o custo elevado em tempo, a subjectividade potencial, a falta de vontade do entrevistado, a interpretação incorrecta das afirmações do entrevistado e a indução da resposta pelo entrevistador. Privilegiou-se uma entrevista do tipo semi-estruturado, de abordagem flexível, em que o investigador tem um melhor controlo na direcção da entrevista, uma vez que as questões são pré-delineadas, construindo-se um guião inicial⁽²⁵⁰⁾, a partir da estrutura de *funneling technique* (Wilkinson e Birmingham, 2003), em que as perguntas se orientam do geral para o específico.

⁽²⁵⁰⁾ Ver Anexo 5.

Contudo, tivemos necessidade de proceder à (re)estruturação do guião das entrevistas de acordo com as alterações, que entretanto ocorreram no que se refere aos referentes normativos (referidos na análise documental), o que atesta, mais uma vez, o carácter de imprevisibilidade deste estudo⁽²⁵¹⁾. Para procedermos ao registo das intervenções durante as entrevistas, optámos pela gravação áudio destes momentos e recorremos a um conjunto de convenções de transcrição, propostas por Andrade e Araújo e Sá (1995), que adaptámos e apresentamos no anexo 7. Deste modo, todas estas sessões foram audiogravadas na íntegra e, posteriormente, convertidas em protocolos⁽²⁵²⁾, constituindo, assim, um documento de análise (Stenhouse, 1988). Os Directores dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE's) foram escolhidos de acordo com a natureza dos resultados do questionário no que se refere ao impacto das acções de formação contínua no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores inquiridos. Por conseguinte, optámos por entrevistar dois directores pertencentes aos CAEs que, apresentaram resultados menos satisfatórios relativamente ao impacto da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores e a outros dois cujos resultados, neste aspecto, se revelaram mais satisfatórios, constituindo, no seu total, a **amostra II**.

4.2.3. Os documentos em análise

Como já referimos anteriormente, foi também analisado o acervo legal do sistema de formação contínua de professores⁽²⁵³⁾, através de um *corpus* constituído por documentos produzidos pelos Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (C.C.P.F.C.) e pelos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE's). Procedemos, também, a uma leitura atenta e crí-

⁽²⁵¹⁾ O guião das entrevistas é apresentado no Anexo 6.

⁽²⁵²⁾ Ver Anexo 8.

⁽²⁵³⁾ Os documentos legais analisados foram os seguintes: Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE); Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – Autonomia das Escolas; Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro – Ordenamento Jurídico da Formação de Professores e Educadores; Decreto-Lei n.º 130/A90, de 28 de Abril – Estatuto da Carreira Docente (ECD); Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio – Regime de Direcção e Gestão das Escolas; Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro – 1ª versão do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP); Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto – Formação Contínua de Professores; Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro – Formação Contínua de Professores; Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro – 2ª versão do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP); Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro – Estatuto da Carreira Docente (ECD); Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de Autonomia e Gestão das Escolas; Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio – Avaliação de Desempenho; Lei n.º 24/99, de 22 de Abril – alterações ao Decreto-Lei n.º 115-A/98; Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 Maio – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) versão actual; Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Reorganização do Ensino Básico; Circular n.º 3/2002, de 15 de Julho – Alterações ao Decreto-Lei n.º 6/2001; Despacho n.º 16 794/2005 (2.ª série) de 3 de Agosto – Requisitos de Formação como condição de progressão na carreira; Decreto-Lei 15 /2007 de 19 de Janeiro – actual Estatuto da Carreira Docente (ECD).

tica do enquadramento normativo que estabelece o perfil de desempenho geral dos educadores de infância e dos professores dos Ensino Básico e Secundário⁽²⁵⁴⁾.

Analisámos, ainda, o novo Estatuto da Carreira Docente⁽²⁵⁵⁾, especificamente, os artigos relativos à formação contínua de professores e as portarias⁽²⁵⁶⁾ que regulamentam alguns dos aspectos já consagrados no ECD. Prestámos, também, uma especial atenção ao disposto no Decreto Regulamentar 2/2008 referente à avaliação de desempenho dos docentes. Apesar da publicação destes documentos ocorrer numa altura em que os questionários deste estudo já tinham sido distribuídos e, consequentemente, esboçadas as linhas orientadoras do enquadramento teórico-conceptual, achámos pertinente a sua análise, tendo em consideração os contextos de *geometria variável* e os traços de imprevisibilidade, de incerteza, de emergência e desafio que apresentam e, aos quais, o estudo deve permanecer atento. É, neste sentido, que destacamos e concordamos com a necessidade de um renovado modo de investigar, no qual os factores de incerteza, instabilidade, efemeridade e diferença sejam considerados parâmetros inerentes aos processos investigativos.

4.3. Procedimentos de análise da informação

4.3.1. Tratamento estatístico

Como já referimos anteriormente, para o tratamento estatístico dos dados, utilizámos uma aplicação informática, o SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) for Windows, versão 15. Após a codificação das respostas dos questionários e a sua numeração sequencial, criaram-se as variáveis em SPSS, sem esquecer a definição de *missing values* para o caso de *não-resposta*. Seguiu-se a fase rotineira de lançamento das respostas, questionário por questionário, registando os códigos definidos *a priori*.

Considerando as hipóteses em estudo e a natureza de algumas das variáveis independentes (escalas de intervalos) as opções em termos de técnicas estatísticas recaíram sobre as que se revelaram mais pertinentes e ajustadas à situação.

⁽²⁵⁴⁾ Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto.

⁽²⁵⁵⁾ Decreto-Lei 15 /2007 de 19 de Janeiro.

⁽²⁵⁶⁾ Portaria n.º 344/2008 de 30 de Abril, define as características dos mestrados e doutoramentos que conferem benefício à redução do tempo de serviço para acesso à categoria de professor titular, ou, sendo já detentor desta categoria, de redução do tempo de permanência obrigatório no escalão em que se encontra para efeitos de progressão ao escalão seguinte; Portaria n.º 345/2008 de 30 de Abril, define as condições em que o pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário pode usufruir de dispensa para formação; Portaria n.º 350/2008 de 5 de Maio, regulamenta a concessão de Licença Sabática.

Cumprido este procedimento estava facilitada a execução estatística dos dados, quer através do pedido de frequências e respectivas percentagens (com *missing*, válidas e acumuladas), ou, se necessário, das medidas de tendência central (média, mediana, moda, somatório) ou de dispersão (desvio padrão, outras), através da estatística descritiva.

Embora não estejam totalmente garantidas a normalidade e homocedasticidade (igualdade de variâncias) em algumas das distribuições da amostra, recorreremos à estatística paramétrica, uma vez que não existe unanimidade nos autores relativamente a estas condições. Conforme alguns autores (Everitt, 1996; Glass e Hopkins, 1996; Melo, 1985; Pestana e Gageiro, 2003), as condições fundamentais para que se possam aplicar estatísticas paramétricas, quando não estão garantidas as referidas condições, prendem-se com as dimensões dos grupos, que têm que ser semelhantes e superiores ou iguais a 30.

As opções justificam-se, ainda, pela referência na literatura a estudos *onde se verificou que os valores das estatísticas usadas na análise de amostras retiradas de populações criadas artificialmente, para violar estas mesmas condições, não diferiam muito dos valores obtidos para amostras retiradas de populações que cumpriam essas condições* (Bryman e Cramer, 1993: 152).

Neste sentido, procedeu-se à análise estatística inferencial com recurso a alguns testes de significância (teste t de Student; teste do qui-quadrado) e de análise da variância ANOVA de um factor (*post-hoc* Bonferroni), a fim de averiguar se as diferentes opiniões dos respondentes variam de forma estatisticamente significativa com os seus indicadores de carácter pessoal e profissional (idade, Centro de Área Educativa a que pertence, situação profissional; nível de ensino; tempo de serviço; tempo de serviço na escola onde se encontra e cargo que ocupa).

As respostas dos professores inquiridos relacionam-se com as variáveis *independentes* que dizem respeito às características pessoais e profissionais dos professores que fazem parte da nossa *amostra*, designadamente: a idade, o Centro de Área Educativa a que pertence, a situação profissional (Quadro de Zona Pedagógica ou Quadro de Escola), o nível de ensino a cujo grupo disciplinar está vinculado e que se encontra dividido em 2.º ciclo e 3.º ciclo, o tempo de serviço, o tempo de serviço na escola onde lecciona e o cargo que ocupa (presidente da Assembleia de Escola, presidente do Conselho Pedagógico, presidente do Conselho Executivo, membro do Conselho Pedagógico, Director de Turma, outro⁽²⁵⁷⁾).

⁽²⁵⁷⁾ Tal como referimos anteriormente, a diversidade de funções apresentadas na categoria residual "outros" impede-nos de proceder à sua análise, uma vez que os valores apresentados não se afiguram expressivos.

No sentido de testar a existência de associações significativas entre variáveis, procedemos ao seu cruzamento, pela utilização de testes $T^{(258)}$.

Por conseguinte, as respostas às questões fechadas e semi-fechadas dos questionários foram analisadas com base nos seguintes procedimentos:

- Análise estatística descritiva, de forma a poder apresentar as medidas descritivas de estatística, isto é, os valores de frequência (absoluta e relativa) e, quando pertinente, médias, medianas e desvio-padrão;
- Análise estatística inferencial, com recurso a alguns testes de significância (teste t de student, análise de variância de um factor – ANOVA1 – *post-hoc* Bonferroni)⁽²⁵⁹⁾, teste do qui-quadrado e teste de Bonferroni), procurando averiguar se as diferentes opiniões dos respondentes variam de forma estatisticamente significativa com os seus indicadores de carácter pessoal (idade) e profissional (CAE a que pertence, situação profissional, nível de ensino e cargo que ocupa).

Saliente-se, contudo, que as conclusões decorrentes da utilização destes testes estatísticos nos conduzem a resultados prováveis, pelo que teremos sempre em consideração os traços de relativa incerteza que comportam.

4.3.2. Análise de conteúdo

Ao *corpus* do estudo⁽²⁶⁰⁾ aplicou-se a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1979; Ghiglione e Matalon, 1993; Tesch, 1990; Weber, 1990), de acordo com os objectivos delineados. Tendo como objectivo procurar a compreensão global dos fenómenos em estudo, a análise de conteúdo é, de acordo com Krippendorff (cit. in Mucchielli, 1998:27) *l'utilisation de méthodes fiables, fidèles et valides, pour faire des inférences spécifiques à partir d'un texte vers des états ou des propriétés autres, appartenant à ses sources*. Deste modo, assume-se como um verdadeiro método de análise do pensamento dos sujeitos comunicativos, pela possibilidade que dá ao investigador de interpretar o texto que analisa, retirando dele informação categorizada, num *esforço de interpretação que oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade* (Bardin, 1979:9). Pois, como afirma esta autora, a análise de conteúdo *absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-*

⁽²⁵⁸⁾ Testa hipóteses sobre a igualdade das médias, extraindo-se diferenças significativas quando o nível de significância é inferior a 0,05 (Pestana & Gageiro, 2003).

⁽²⁵⁹⁾ Utilizado nas comparações múltiplas.

⁽²⁶⁰⁾ Dados relativos à questão aberta do questionário e protocolos das entrevistas.

-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de desocultação, responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico” (idem, ibidem). Todos os documentos a analisar foram objecto de sistematização através de um sistema de categorias elaborado de forma progressiva, de acordo com os processos propostos por Bardin (1979): por *caixas*, em que o sistema de categorias é definido *a priori*; e por *milha*, em que algumas categorias podem ser construídas à medida que a informação a tratar for sendo analisada com base em hipóteses emergentes no processo. Por conseguinte, numa primeira fase, recorreu-se à utilização de categorias definidas *a priori*, em função dos pressupostos do enquadramento teórico e tomando como referentes a legislação em vigor e os documentos produzidos pelos Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (C.C.P.F.C.), Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE's) e os documentos relativos à publicitação das acções de formação contínua promovidas pelos respectivos centros de formação. Para a interpretação da informação procedemos a uma análise do conteúdo, que não é mais que um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Bardin, 1977).

As entrevistas, revestindo a forma semi-estruturada, foram objecto de análise temática de conteúdo com o objectivo de tentar extrair o sentido da comunicação. Tratou-se de uma análise de natureza semântica pouco formalizada, mas tendo como pano de fundo os objectivos para a realização das mesmas. Num segundo momento, procedeu-se à sua articulação com outras categorias que despontaram da análise dos dados do questionário e das entrevistas, cuja categorização se encontra nos anexos 9 e 10, respectivamente.

4.3.3. Análise documental

Conforme Bardin (1979:45) a análise documental é entendida como *uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência.*

Através desta análise pretendeu-se organizar uma perspectiva evolutiva das linhas mestras do sistema de formação contínua de professores de modo a conhecer as regras formais do respectivo modelo de formação, procurando recolher informação pertinente para o estudo, no que concerne, por um lado, aos princípios e objectivos do sistema de formação, aos direitos e deveres dos formandos-professores face à sua tomada de decisão na carreira e no próprio siste-

ma e, por outro às competências dos professores no quadro de uma ideia renovada de Escola e adaptada aos desafios deste início de século.

Em **síntese**, procurou-se adoptar, neste estudo, uma perspectiva metodológica de natureza qualitativa que alia, numa abordagem hermenêutica, dados de natureza quantitativa, pressupondo um desenho do tipo *mix-methods*. A sua modelização corresponde aos princípios que subentendem uma visão paradigmática complexa de tipo sistémico, que procura respeitar os princípios de totalidade, globalidade e recursividade, apresentando-se, de forma esquemática, na figura 7.

			TÉCNICAS DE ANÁLISE	
INSTRUMENTOS RECOLHA DE DADOS	REVISÃO DE LITERATURA LEGISLAÇÃO DOCUMENTOS OFICIAIS DO CCPFCP e CFAEs		Análise documental	REFERENCIAL TEÓRICO
	QUESTIONÁRIOS	AMOSTRA I (2282 professores de 90 agrupamentos da DREC)	Procedimentos Estatísticos (Análises descritiva e inferencial) Análise de conteúdo	REFERENCIAL EMERGENTE
	ENTREVISTAS	AMOSTRA II (4 Directores de CFAE's pertencentes à DREC)	Análise de conteúdo	

Figura 7. Modelização e operacionalização do estudo

PARTE TRÊS

Estudo empírico

CAPÍTULO CINCO

Apresentação e discussão crítica dos dados

Questionários

Introdução

Como já foi referido anteriormente, considera-se, como objectivo geral deste estudo, a possibilidade de contribuir para a reflexão acerca da natureza e qualidade do sistema de formação contínua de professores, fazendo-o para o caso português e à luz de uma perspectiva abrangente que permita uma conceptualização mais complexa, nomeadamente quanto às suas múltiplas implicações quer no desenvolvimento continuado dos professores, quer no seu esperado contributo para o sucesso pessoal e educativo dos seus alunos. Uma vez que o estudo se centra nas representações acerca da formação contínua dos professores dos 2.º e 3.º ciclos dos Ensino Básico integrados na Carreira Docente e pertencentes aos Agrupamentos Verticais da DREC, partimos da identificação dos seus interesses, necessidades e expectativas.

Neste contexto, o presente capítulo apresenta-se organizado em duas partes: a **caracterização da amostra**, constituída por 2282 professores do Quadro de Escola e Quadro de Zona Pedagógica dos 2.º e 3.º ciclos de 90 Agrupamentos Verticais e a **apresentação e análise crítica dos dados relativos ao conjunto das suas representações** no que se refere às *funções dos órgãos de Gestão Pedagógica na definição dos objectivos de formação*, às próprias *motivações na selecção das acções de formação contínua disponibilizadas pelos centros de formação*, às necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social; aos resultados/impacto decorrentes da frequência das acções de formação, com repercussões a vários níveis (implementação e gestão curricular, conhecimentos disciplinares e pedagógicos, desenvolvimento de competências nos alunos, desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão e desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo), à caracterização do modelo de formação contínua de professores e, numa visão prospectiva, às expectativas com vista a uma possível melhoria do modelo de formação contínua em vigor. São apresentados os resultados decorrentes de um processo de análise estatística descritiva feita à quase totalidade das questões do questionário⁽²⁶¹⁾. Estes dados são organizados em tabelas de frequência que apresentam o número de elementos respondentes (*Frequency*) e a respectiva percentagem (*Valid Percent*) de cada uma das categorias ou classes que os mesmos assumem. Apontam-se, ainda, em algumas tabelas, o número e percentagem das não respostas (*Missing/No answer*).

Os dados referentes às expectativas dos professores respondentes, com vista a uma possível melhoria do modelo de formação contínua em vigor⁽²⁶²⁾, foram analisados através da técnica de análise de conteúdo. Apresentamos, ainda, os resultados da análise inferencial com recurso a alguns testes de significância (teste t de student; análise da variância de um factor (ANOVA I)⁽²⁶³⁾, a fim de averiguar se as *representações dos respondentes* (variáveis dependentes) variam de forma estatisticamente significativa com as variáveis independentes (indicadores de carácter pessoal e profissional – *idade*; *Centro de Área Educativa a que pertence*; *situação profissional*; *nível de ensino*; *tempo de serviço* e *cargo que ocupa*). De modo a permitir a construção de uma visão integrada dos dados relativos aos

⁽²⁶¹⁾ Questões 6, 7, 8, 9, 10 e 11.

⁽²⁶²⁾ Questão 12.

⁽²⁶³⁾ Nas comparações múltiplas foi utilizado o teste Bonferroni (análise *post-hoc*).

questionários administrados, procedeu-se à elaboração de sínteses preliminares ao longo do capítulo e de uma síntese final que resume a reflexão.

Para uma compreensão mais cabal e detalhada do conteúdo do capítulo, a apresentação dos resultados do questionário é apresentada esquematicamente no quadro 9.

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA - PARTE I			SÍNTESE PRELIMINAR	SÍNTESE FINAL
REPRESENTAÇÕES DA AMOSTRA	PARTES II, III e IV	ANÁLISE ESTATÍSTICA DESCRITIVA	SÍNTESE PRELIMINAR	
	PARTE IV (QUESTÃO 12)	CARACTERIZAÇÃO DA SUBAMOSTRA	SÍNTESE PRELIMINAR	
		ANÁLISE DE CONTEÚDO	SÍNTESE PRELIMINAR	
	PARTES II e III	ANÁLISE ESTATÍSTICA INFERENCIAL	SÍNTESE PRELIMINAR	

Quadro 9. Apresentação dos resultados do questionário

Apresentação dos resultados

Parte I – Caracterização geral da amostra

5.1. Os professores respondentes

Tal como já foi referido, participaram neste estudo dois mil duzentos e oitenta e dois professores (2282) dos segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico com funções lectivas em noventa (90) agrupamentos verticais dos seis Centros de Área Educativa que pertencem à Direcção Regional de Educação do Centro.

A - Os Centros de Área Educativa

A distribuição da amostra⁽²⁶⁴⁾ pelos diferentes *Centros de Área Educativa*, é a que se apresenta na tabela 1.

Centro de Área Educativa	Frequency	Valid Percent
AVEIRO	510	23
CASTELO BRANCO	282	12
COIMBRA	433	19
LEIRIA	295	13
GUARDA	327	14
VISEU	435	19
TOTAL	2282	100

Tabela 1. Distribuição dos professores respondentes de acordo com o Centro de Área Educativa a que pertencem

⁽²⁶⁴⁾ Constituída pelos professores que responderam ao questionário.

Através da análise da tabela, é possível verificar que o **Centro de Área Educativa de Aveiro** é o que apresenta um maior número de professores respondentes (510 professores, correspondendo a 23% do total), seguido do *Centro de Área Educativa de Viseu* (435 professores) que corresponde a um efectivo quase idêntico ao do *Centro de Área Educativa de Coimbra* (433 professores) e, daí, a uma percentagem equivalente (19% para ambos os casos). A estes dois Centros de Área Educativa, segue-se o *Centro de Área Educativa da Guarda* com 327 respondentes (14%), seguido do *Centro de Área Educativa de Leiria* com 295 respondentes (13%) e, por fim, o Centro de Área Educativa de Castelo Branco com 282 professores e uma percentagem de 12%. Outras referências acerca da amostra, que podem ajudar à sua caracterização, relacionam-se com a *idade, situação profissional, nível de ensino, tempo de serviço e cargo* que ocupam.

B - Idade, situação profissional, nível de ensino, tempo de serviço e cargo

Na tabela 2, apresenta-se, de uma forma global, a caracterização da amostra no que se refere às variáveis *idade, situação profissional, nível de ensino, tempo de serviço e cargos que ocupam*.

VARIÁVEIS INDEPENDENTES		Frequency	Valid Percent
Idade	< 25 anos	131	6
	26 - 35 anos	734	32
	36 - 45 anos	717	31
	46 - 55 anos	528	23
	56 - 60 anos	105	5
	> 60 anos	67	3
	TOTAL	2282	100
Situação profissional	Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica	656	29
	Professor(a) do Quadro de Escola	1626	71
	TOTAL	2282	100
Nível de Ensino	2.º Ciclo	929	41
	3.º Ciclo	1353	59
	TOTAL	2282	100
Tempo de Serviço	< 2 anos	13	1
	2 - 5 anos	167	7
	6 - 10 anos	641	28
	11 - 20 anos	735	32
	21 - 30 anos	554	24
	> 30 anos	172	8
	TOTAL	2282	100
Cargo / Órgão de Gestão	Presidente da Assembleia de Escola	45	2
	Presidente do Conselho Pedagógico	27	1
	Presidente do Conselho Executivo	13	1
	Membro do Conselho Pedagógico	423	19
	Director de Turma	811	35
	Outros Cargos	184	8
	Sem Cargo	779	34
	TOTAL	2282	100

Tabela 2. Caracterização da amostra

- Quanto à variável *idade*

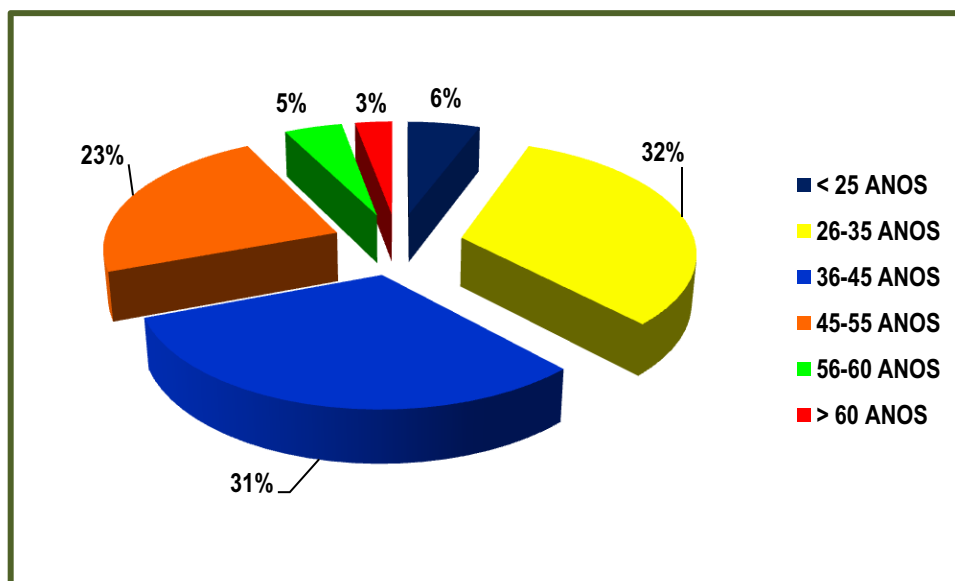


Gráfico 1. Distribuição dos professores respondentes de acordo com a variável *idade*

De acordo com os dados apresentados (cf. tabela 2 e gráfico 1.), pode-se verificar que a maioria relativa dos professores respondentes tem idades compreendidas entre os **26 e os 35 anos** [26-35], o que corresponde a uma frequência absoluta de 734 professores (32%) seguida de perto por docentes pertencentes à faixa etária dos 36 a 45 anos [36-45] (717 professores, correspondendo a 31%). A estes dois grupos seguem-se os docentes com idades compreendidas entre os 46 e os 55 anos [46-55] (528 professores, correspondendo a 23%). Os três grupos com menor participação são os professores com menos de 25 anos [<25] (131 professores), os professores com idades compreendidas entre os 56 e os 60 anos [56-60] (105 professores) e os professores com mais de 60 anos [>60] (67 professores), o que corresponde a frequências relativas de 6%, 5% e 3% respectivamente. Por conseguinte, a maioria dos professores respondentes apresenta idades compreendidas entre os 26 e os 45 anos, pelo que pode considera-se **uma amostra significativamente jovem**. Embora os intervalos utilizados não sejam totalmente coincidentes, estes dados encontram correspondência a nível nacional⁽²⁶⁵⁾, pois o número de professores com idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos apresenta-se francamente superior ao número de professores pertencentes aos restantes intervalos ([<30]; [50-59] e [≥ 60]).

⁽²⁶⁵⁾ No ano lectivo de 2006/2007, a distribuição nacional dos professores por nível etário foi a seguinte: 2.º ciclo - [<25] – 3 306; [30-39] – 8369; [40-49] – 8635; [50-59] – 9191 e [≥ 60] – 1096; no 3.º ciclo e ensino secundário - [<25] – 8215; [30-39] – 27815; [40-49] – 27826; [50-59] – 16561 e [≥ 60] – 1998 (GEPE, 2008: 78,84).

- Quanto à variável *situação profissional*

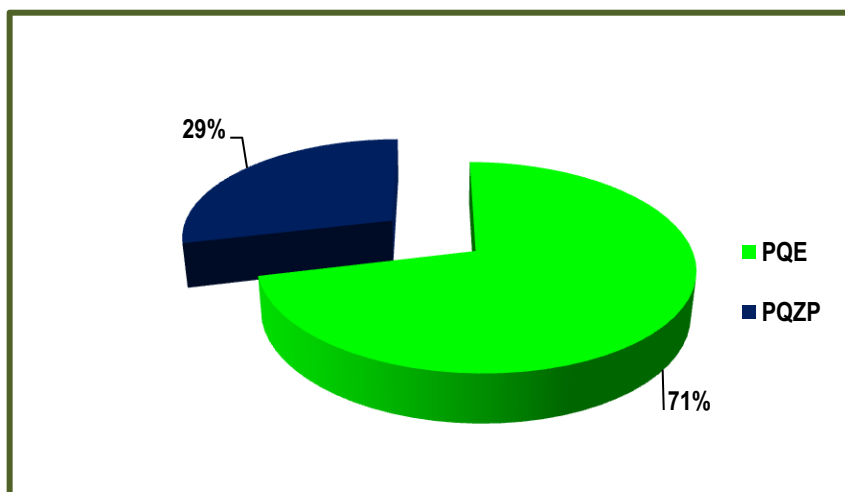


Gráfico 2. Distribuição dos professores respondentes de acordo com a variável *situação profissional*

No que se refere à *situação profissional* dos professores da amostra (cf. tabela 2 e gráfico 2), constata-se que os professores respondentes são maioritariamente do **Quadro de Escola** [PQE] (1626 professores, correspondendo a 71%), verificando-se, ainda, uma diferença significativa entre o número de professores dos Quadros de Escola [PQE] e o número de professores do Quadro de Zona Pedagógica [PQZP]. O facto do enquadramento legal desta categoria profissional ser relativamente recente⁽²⁶⁶⁾ pode justificar esta diferença.

Quanto à variável *nível de ensino*

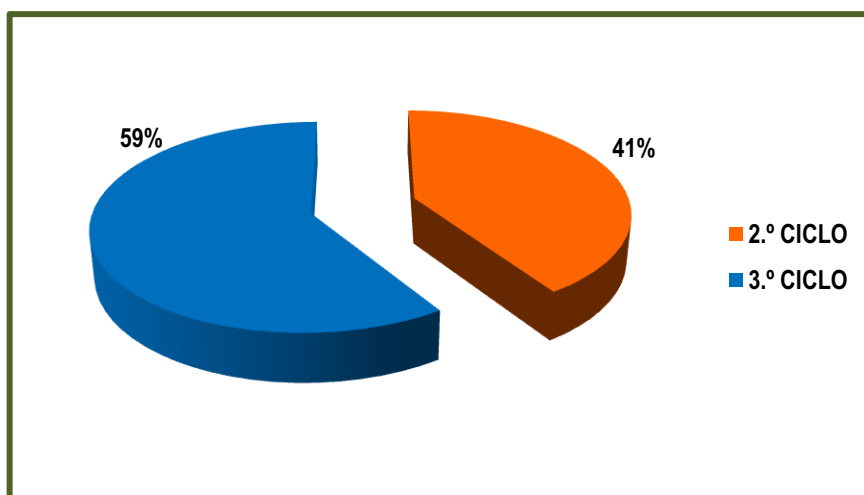


Gráfico 3. Distribuição dos professores respondentes de acordo com a variável *nível de ensino*

⁽²⁶⁶⁾ Decreto-Lei n.º 384/93 de 18 de Novembro.

No que se refere à variável *nível de ensino*, pode verificar-se (de acordo com os dados apresentados na tabela 2. e no gráfico 3.) que mais de metade dos professores respondentes pertence a grupos disciplinares vinculados ao **3.º ciclo do Ensino Básico** [3.º CEB] (1353 professores, valor correspondente a 59%). O efectivo de professores vinculados ao 2.º ciclo [2.º CEB] é de 929 professores, o que corresponde a uma frequência relativa de 41 %. Esta situação também encontra correspondência nos dados nacionais pois, embora a distribuição por nível de ensino, concentre os professores do 3.º ciclo no mesmo grupo dos professores do ensino secundário, a diferença numérica é significativa⁽²⁶⁷⁾.

- Quanto à variável *tempo de serviço*

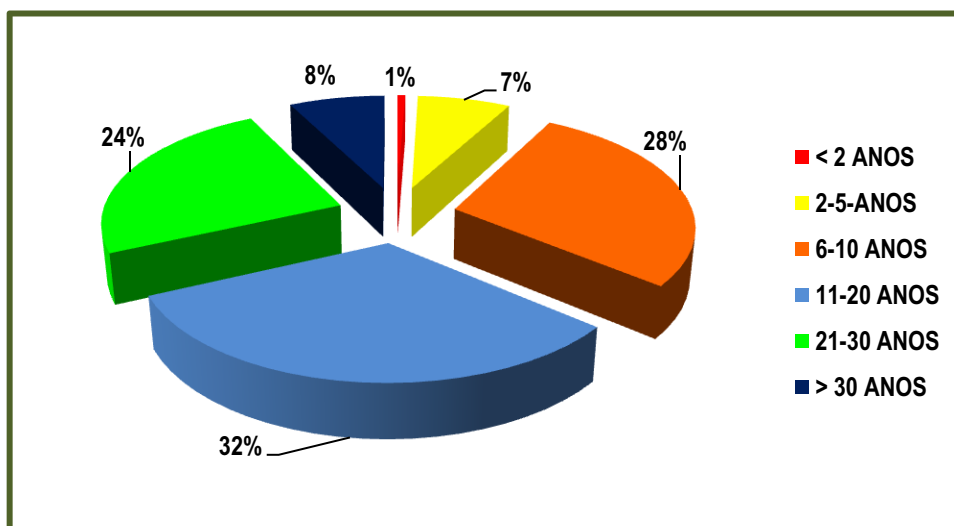


Gráfico 4. Distribuição dos professores respondentes de acordo com a variável *tempo de serviço*

Os dados (tabela 2. e do gráfico 4) permitem perceber que a maioria relativa dos respondentes (725 professores) tem entre **11 e 20 anos de serviço**, valor este com maior frequência relativa (32%). Este grupo de professores é seguido de perto pelos que se situam na categoria entre 6-10 anos de serviço (641 professores, valor correspondente a 28%). Os professores com menor tempo de serviço pertencentes aos grupos 2 a 5 anos de serviço e menos de 2 anos de serviço são os que apresentam um menor número de respondentes, ou seja, no primeiro caso temos a participação de 167 professores (7%) e no segundo, de apenas 13 professores (1%). Também os professores com mais de 30 anos de serviço apresentam uma participação baixa (172 professores o que corresponde a 8%).

⁽²⁶⁷⁾ No ano lectivo de 2006/2007, a distribuição nacional dos professores, no ensino público, por nível de ensino foi a seguinte: 2.º ciclo (27864) e 3.º ciclo e secundário (74303), in GEPE (2008:59).

Estes resultados parecem estar directamente relacionados com a pouca participação dos professores com menos de 25 anos e com mais de 56 anos (dados também referidos aquando da análise da variável *idade* dos respondentes). Trata-se de uma amostra de professores com um **tempo de experiência considerável** no exercício da actividade profissional o que confere uma certa consistência às suas respostas.

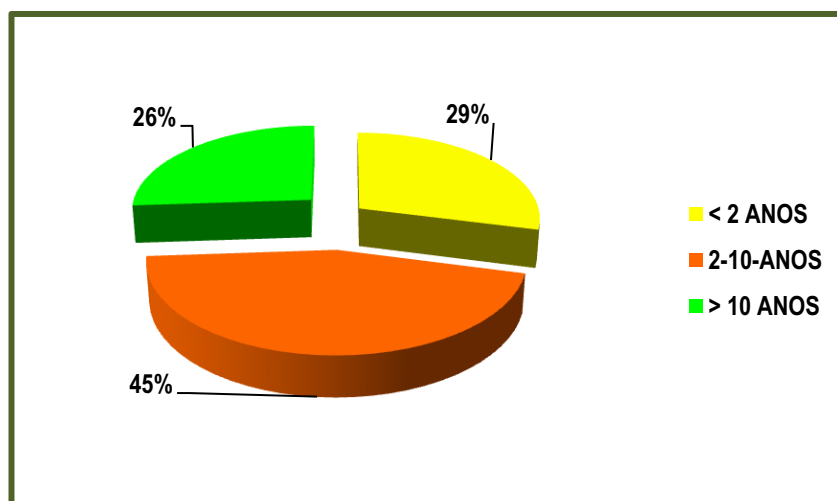


Gráfico 5. Distribuição dos professores respondentes de acordo com a variável *tempo de serviço na escola* (onde se encontravam colocados aquando do preenchimento do questionário)

Relativamente a esta variável⁽²⁶⁸⁾, quisemos saber qual o *tempo de serviço dos professores na escola* onde se encontravam colocados aquando do preenchimento do questionário. Neste sentido, pudemos apurar que os professores que têm entre **2 e 10 anos de serviço na escola** são os que apresentam uma maior frequência relativa - 1027 professores – correspondendo a 45%, seguindo-se os professores com menos de 2 anos de serviço (660) e dos com mais de 10 anos de serviço (595), conforme se pode verificar através do gráfico 5. O facto da maioria dos respondentes (71%) apresentar um número considerável de anos de serviço na escola onde leccionam [2-10] e [> de 10] permite-nos verificar que **existe estabilidade** docente nas escolas, que se traduz também na constituição da amostra e que possibilita o desenvolvimento de um sentimento de pertença às respectivas comunidades educativas e a possibilidade de envolvimento dos mesmos nos projectos educativos das escolas. Tal facto, poderá significar um conhecimento mais profundo acerca das questões colocadas através do questionário.

⁽²⁶⁸⁾ *Tempo de serviço.*

- Quanto à variável *cargo/função*

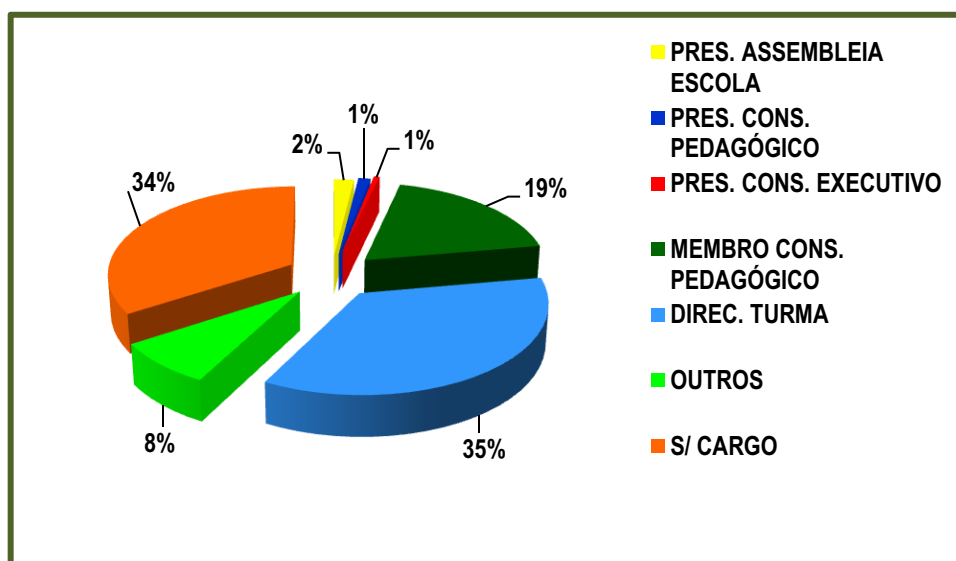


Gráfico 6. Distribuição dos professores respondentes de acordo com a variável *cargo/função*

De acordo com os dados apresentados (cf. tabela 2. e no gráfico 6), a maioria relativa dos professores respondentes exerce as funções de **Director de Turma** [DT] (811, ou seja 35%). O número de membros do *Conselho Pedagógico*⁽²⁶⁹⁾ [MCP] que responderam ao inquérito é de 423, ou seja 19%. Contudo, e relativamente aos cargos de Presidente dos Órgãos de Administração e Gestão das Escolas, a participação foi quase nula: dos 2282 professores pertencentes a 99 agrupamentos, responderam ao questionário apenas 13 Presidentes do Conselho Executivo [PCE], 27 presidentes do Conselho Pedagógico [PCP] e 45 Presidentes da Assembleia de Escola [PAE], em percentagens que oscilam entre os 1 e 2%. A diversidade de funções apresentadas na categoria residual *outros* dificulta a sua análise, uma vez que os valores apresentados não são expressivos. O número de professores respondentes que não possuem nenhum cargo ou função na escola corresponde a 779 professores (34%), o que nos leva a constatar uma **baixa diversificação de funções**.

⁽²⁶⁹⁾ Os docentes que têm assento no Conselho Pedagógico são, geralmente, os que ocupam cargos de Coordenadores dos Órgãos de Gestão Administração e Gestão Intermédia das Escolas, nomeadamente, os Coordenadores de Departamentos (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio). Com a entrada em vigor do Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro (ECD), as estruturas de gestão intermédia são asseguradas por professores titulares.

Síntese /Parte I

Relativamente à *caracterização geral da amostra*, pode verificar-se que a mesma apresenta uma **extensão considerável** se tivermos em conta o número de professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico com funções lectivas na zona centro, durante o ano lectivo 2006/2007, que totaliza os cinco mil quatrocentos e setenta professores (5470). Os dois mil duzentos e oitenta e dois professores (2282) que constituem a amostra deste estudo correspondem a 59% do total dos questionários enviados⁽²⁷⁰⁾. De igual modo, o **número de agrupamentos** abrangidos pela amostra parece **significativo** pois, pudemos contar com o testemunho dos professores de noventa agrupamentos verticais dos cento e cinquenta e nove que fazem parte da zona centro, o que corresponde a um valor de cerca de cinquenta e sete pontos percentuais (56.6%).

Neste sentido parece ser uma amostra que, pela sua extensão, se pode considerar **representativa dos professores** do universo ao qual pertencem. No que diz respeito aos contextos específicos que caracterizam a amostra pode-se verificar que a maioria dos respondentes pertence ao **Centro da Área Educativa de Aveiro**, o que poderá ter alguma relação com o facto de, por um lado, este estudo estar a ser desenvolvido na Universidade de Aveiro e, por outro, por alguns dos professores desta área geográfica estarem habituados a colaborar em investigações desta natureza. Pode, ainda, considerar-se uma **amostra predominantemente litoral**, uma vez que o número de respondentes pertencentes aos distritos de Aveiro, Coimbra e Leiria correspondente a mais de metade da totalidade da amostra. Considera-se, também, uma amostra bastante **jovem**, pois a maioria relativa dos respondentes apresenta uma idade compreendida entre os 26 e os 35 anos. É, ainda, um **corpo docente estável** com um tempo de **experiência considerável** no exercício da actividade profissional, não obstante a juventude. Relativamente ao *nível de ensino*, constata-se que este indicador apresenta uma **similaridade nacional**, uma vez que, de acordo com os dados do Ministério da Educação (GEPE, 2008), o número de professores do **3.º ciclo** é consideravelmente superior ao número de professores que lecciona o 2.º ciclo do Ensino Básico. Por fim, e tendo em conta os *cargos e/ou funções* desempenhados pelos respondentes, verifica-se que a maioria relativa exerce as funções de **Director de Turma**, o que retrata, de algum modo, o que se passa nas escolas pois existem, efectivamente, mais professores directores de turma do que a desempenhar outros cargos.

⁽²⁷⁰⁾ Cf. Quadro 10, capítulo quatro.

5.2. As suas representações

5.2.1. Análise descritiva da informação recolhida

A apresentação e análise dos resultados obtidos por questionário serão apresentadas de acordo com a ordem das respostas às questões formuladas. Estas pretendem obter informação acerca:

- Do *contexto escolar da formação contínua de professores*, ou seja, acerca do modo como os professores percebem os *contextos ecológicos das escolas onde leccionam* relativamente aos *projecto educativo e plano de formação* e às *funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de formação* (Parte II do questionário - questões 6 e 7);
- Das *expectativas e atitudes face à formação contínua de professores*, traduzidas nas representações dos respondentes relativamente às suas *motivações na selecção das acções de formação disponibilizadas pelos centros de formação contínua*; às suas *necessidades de formação* e aos *resultados das acções de formação frequentadas*, (Parte III do questionário - questões 8, 9, e 10.);
- Da *caracterização do modelo de formação contínua de professores*, procurando conhecer as suas representações acerca do mesmo (Parte IV do questionário – questão 11);
- Das *expectativas e sugestões* com vista a contribuir para *uma possível melhoria do modelo de formação contínua em vigor* (Parte V do questionário – questão 12).

Parte II – Quanto ao Contexto escolar da formação contínua de professores

Na segunda parte do questionário, referente ao contexto escolar da formação contínua de professores, procurou-se recolher informação acerca do modo como os professores percebem os contextos ecológicos das escolas onde leccionam relativamente aos *projecto educativo e ao plano de formação da escola* (questão 6) e, ainda, às suas representações acerca do seu papel e do dos órgãos de Gestão Pedagógica (Conselho Pedagógico, Conselho Executivo, Departamentos Curriculares Conselho de Directores de Turma), na definição dos objectivos de formação (questão 7).

A. Projecto Educativo e Plano de Formação da Escola (Questão 6)

Quanto ao *projecto educativo* e ao *plano de formação* da escola, procurámos compreender o nível de conhecimento e envolvimento dos respondentes na elaboração destes documentos nas escolas

e quais as representações dos mesmos acerca da importância dada pela escola aos resultados da formação na prática educativa dos professores⁽²⁷¹⁾. A distribuição da amostra, pelos diferentes pontos da escala utilizada⁽²⁷²⁾ em relação ao **projecto educativo**, é a que se apresenta na tabela 3.

A sua escola tem um Projecto Educativo?				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	2155	94,4	94,7	94,7
Não	25	1,1	1,1	95,8
Não sei	96	4,2	4,2	100,0
Total	2276	99,7	100,0	
Missing/No answer	6	,3		
Total	2282	100,0		
Se respondeu SIM, conhece o Projecto Educativo da sua escola?				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	1954	85,6	90,6	90,6
Não	201	9,3	9,3	100,0
Total	2155	94,4	100,0	
Missing/No answer	126	5,5		
Total	2282	100,0		
Colaborou na elaboração do Projecto Educativo da sua Escola?				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	722	31,6	33,5	33,5
Não	1432	62,8	66,5	100,0
Total	2154	94,4	100,0	
Missing/No answer	128	5,6		
Total	2282	100,0		
Acha que o Projecto Educativo é conhecido pela maior parte dos professores da sua escola?				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	677	29,7	31,4	31,4
Não	1033	45,3	47,9	79,3
Não sei	446	19,5	20,7	100,0
Total	2156	94,5	100,0	
Missing/No answer	126	5,5		
Total	2282	100,0		

Tabela 3. Representações dos professores relativamente ao *Projecto Educativo das escolas onde leccionam*

De acordo com os dados constantes na Tabela 3, pode verificar-se que uma indiscutível maioria dos inquiridos - 2155 professores (94,7%) - *reconhece a existência do projecto educativo*⁽²⁷³⁾. Destaca-

⁽²⁷¹⁾ **Q6** - Item de resposta fechada, organizado em três pontos: (1) saber se a escola onde leccionam tem um Projecto Educativo; (2) saber se a escola onde leccionam tem um Plano de Formação e (3) saber se a escola onde leccionam analisa o impacto da formação na prática educativa dos professores. Ainda no primeiro ponto, questionámos os professores que admitiam a existência de um Projecto Educativo, sobre a sua colaboração na elaboração do mesmo e sobre o conhecimento deste documento por parte dos professores da escola. No segundo ponto, quisemos ainda saber, junto dos professores que admitiam a existência de um Plano de Formação, se tinham colaborado na elaboração deste documento.

⁽²⁷²⁾ Escala nominal: alternativas de resposta - Sim; Não; Não Sei.

-se, contudo, o facto de ainda poderem existir escolas, onde não se elaborem projectos educativos e outras nas quais os professores não saibam da sua existência⁽²⁷⁴⁾. Parece-nos uma situação preocupante pois, de acordo com Alves (1992) este documento afigura-se como *um instrumento com projecção para o futuro, que esclarece o porquê e o para quê das actividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos, que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista, que descobre e desenvolve os factores capazes de empenharem os actores na consecução dos objectivos educacionais da escola*. Acrescente-se ainda que do grupo de professores (2155) que afirmou saber da existência do projecto educativo nas suas escolas, cerca de 90% (1954 professores) conhece-o efectivamente. Contudo, uma grande maioria, 1432 professores (66,5%) afirma **não ter colaborado na sua elaboração**, o que nos parece uma situação inviabilizadora do desenvolvimento da competência colaborativa dos docentes e, consequentemente, do seu envolvimento colectivo na vida das escolas, enquanto comunidades reflexivas. Nesta linha de pensamento, retomamos o contributo de alguns autores (Marcelo, 1999; Lima, 1996) ao afirmarem que *a construção de Projectos Educativos leva a um processo de desenvolvimento profissional por colocar os professores numa situação de trabalho conjunto, onde a aprendizagem se torna visível pela troca de experiências, de estilos, de materiais, de crenças e concepções conceptuais, filosóficas e pedagógicas, sendo a escola, desta forma, entendida como um verdadeiro locus de produção*.

De acordo com a legislação que regula o funcionamento das escolas, estas devem elaborar um **plano de formação**, o qual terá de ter em consideração as necessidades de formação do seu pessoal docente e não docente.

Relativamente à distribuição da amostra, pelos diferentes pontos da escala utilizada, no que se refere à existência deste documento, observem-se os dados da tabela 4.

⁽²⁷³⁾ De acordo com o n.º 2 do artigo 3.º do Decreto-lei 115 A /98 de 4 de Maio, o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

⁽²⁷⁴⁾ 25 professores afirmam que a sua escola não tem um projecto educativo e 96 não sabem da sua existência.

A sua escola tem um Plano de Formação?				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	536	23,5	23,6	23,6
Não	1217	53,3	53,5	77,1
Não sei	521	22,8	22,9	100,0
Total	2274	99,6	100,0	
Missing/No answer	8	,4		
Total	2282	100,0		
Se respondeu SIM, conhece o Plano de Formação da sua escola?				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	456	20,0	85,1	85,1
Não	80	3,5	14,9	100,0
Total	536	23,5	100,0	
Missing/No answer	1746	76,5		
Total	2282	100,0		
Colaborou na elaboração do Plano de Formação da sua Escola?				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	162	7,1	35,5	35,5
Não	294	12,9	64,5	100,0
Total	456	20,0	100,0	
Missing/No answer	1826	80,0		
Total	2282	100,0		
A sua Escola analisa os efeitos da formação na prática educativa?				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	214	9,4	9,4	9,4
Não	1324	58,0	58,3	67,7
Não sei	733	32,1	32,3	100,0
Total	2271	99,5	100,0	
Missing/No answer	11	,5		
Total	2282	100,0		

Tabela 4. Representações dos professores relativamente ao *Plano de Formação das escolas onde leccionam*

A leitura da tabela permite verificar que 1217 professores (53,5%) declaram que a escola onde leccionam não tem um *Plano de Formação*⁽²⁷⁵⁾ e dos 456 professores que admitem conhecê-lo, apenas 162 professores (35,5%) colaboraram na sua elaboração. Estes resultados, para além de a-

⁽²⁷⁵⁾ Conforme o disposto na alínea e) do artigo 26.º do Decreto-lei 115 A /98 de 4 de Maio, compete ao Conselho Pedagógico dos Agrupamentos de Escolas *elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respectiva execução*. Também o recente documento normativo que consagra o Regime de Autonomia das Escolas (Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril, no seu artigo 33.º, alínea d) refere que “apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente”, é uma das competências do Director da escola.

presentarem convergência com o estudo organizado por Caetano (2003)⁽²⁷⁶⁾, parecem confirmar o facto do sistema de formação contínua se apresentar como obrigação formal e como direito discricionário, ou seja o sistema estipulou o direito de todos os professores à formação contínua contudo, ao defini-la como uma condição intrínseca à progressão na carreira, remeteu-a para uma obrigação formal. Ao mesmo tempo, permitiu que os professores decidissem discricionariamente quais as acções a frequentar, independentemente de qualquer responsabilização individual e/ou colectiva pela transferência efectiva da formação para o seu desenvolvimento profissional na escola onde leccionam. Por fim, e relativamente ao impacto da formação na prática educativa dos professores, pode verificar-se que o número de respondentes que afirma que a sua escola avalia os efeitos dessa formação afigura-se muito reduzido (214 professores, ou seja, 9,4% da amostra), o que nos parece aceitável, tendo em conta que o sistema de formação contínua de professores não prevê nenhum dispositivo de avaliação nesse sentido.

Em síntese, e embora a grande maioria dos professores respondentes reconheça a existência de um Projecto Educativo nas suas escolas, observa-se que existe um fraco conhecimento do projecto educativo pelos professores e que é reduzido o número dos que colaboraram na sua elaboração. Por outro lado, constata-se, também, que a maioria das escolas não possui plano de formação e nos casos em que existe, a maioria dos professores não o conhece, não colaborou na sua elaboração e este, não sendo avaliado, permite o desconhecimento acerca do seu impacto no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e, conseqüentemente, nas suas práticas educativas. Na mesma questão⁽²⁷⁷⁾, considerámos, também, pertinente, perceber os *diferentes olhares* dos professores relativamente aos *projecto educativo e plano de formação*.

Neste sentido e numa primeira fase, procedemos à sua análise inferencial, através do Teste do Qui-Quadrado. Contudo, e uma vez que se verificou, por um lado, a existência de células com frequência esperada inferior a 1 e, por outro, mais de 20% com frequência esperada inferior a 5, o que violava as condições exigidas de aproximação ao Qui-Quadrado (Pestana e Gageiro, 2005:128), optámos por analisar estes dados através da estatística descritiva. Assim, apresentam-se na tabela 5, as respostas dos inquiridos à questão 6.1⁽²⁷⁸⁾, em função das variáveis independentes utilizadas⁽²⁷⁹⁾.

⁽²⁷⁶⁾ Estudo realizado para avaliar a formação de professores da Península de Setúbal, no qual 60% dos formandos que frequentaram acções de formação (1144 professores) não conhecem o plano de formação da escola onde leccionam.

⁽²⁷⁷⁾ **Q6** – Questão relativa aos conhecimentos e participação dos inquiridos nos Projecto Educativo de Escola e Plano de Formação.

⁽²⁷⁸⁾ A sua escola tem um Projecto Educativo?

A sua escola tem um Projecto Educativo?						
CAE	AVEIRO	C. BRANCO	COIMBRA	LEIRIA	GUARDA	VEISEU
Sim	483	262	410	282	309	409
Não	1	8	3	2	8	3
Não sei	24	12	19	10	10	21
Total	508	282	432	294	327	433
Missing/No answer	2	0	1	1	0	1
Total	510	282	433	295	327	434
IDADE	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
Sim	123	645	703	513	104	67
Não	0	12	5	7	1	0
Não sei	8	75	7	6	0	0
Total	131	732	715	526	105	67
Missing/No answer	0	2	2	2	0	0
Total	131	734	717	528	105	67
SITUAÇÃO PROFISSIONAL ⁽²⁸⁰⁾	PQZP				PQE	
Sim	569				1586	
Não	6				19	
Não sei	79				17	
Total	654				1625	
Missing/No answer	2				1	
Total	656				1626	
NÍVEL DE ENSINO	2.º CEB				3.º CEB	
Sim	896				1259	
Não	11				14	
Não sei	21				75	
Total	928				1348	
Missing/No answer	1				5	
Total	929				1353	
TEMPO DE SERVIÇO	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
Sim	12	155	565	711	542	170
Não	0	0	9	8	7	1
Não sei	1	12	65	14	3	1
Total	13	157	639	733	552	172
Missing/No answer	0	10	2	2	2	0
Total	13	167	641	735	554	172
TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA	< 2	2-10			> 10	
Sim	564	1007			584	
Não	7	9			9	
Não sei	85	9			2	
Total	656	1025			595	
Missing/No answer	4	2			0	
Total	660	1027			0	

⁽²⁷⁹⁾ Indicadores de carácter pessoal (idade) e profissional (CAE a que pertence, situação profissional, nível de ensino, tempo de serviço, tempo de serviço na escola onde lecciona e cargo que ocupa).

⁽²⁸⁰⁾ Professores do Quadro de Zona Pedagógica (PQZP) e professores do Quadro de Escola (QE).

CARGO ⁽²⁸¹⁾	PAE	PCP	PCE	MCP	DT
Sim	43	27	13	414	732
Não	2	0	0	8	10
Não sei	0	0	0	1	69
Total	45	27	13	423	811
Missing/No answer	0	0	0	0	0
Total	45	27	13	423	811

Tabela 5. Conhecimento dos professores acerca da existência do *Projecto Educativo de Escola*

De acordo com os dados constantes na tabela, verifica-se que o maior número de inquiridos que reconhece a existência do projecto educativo na sua escola pertence ao *CAE de Aveiro*⁽²⁸²⁾; possui entre *36 a 45 anos de idade*⁽²⁸³⁾; é do *Quadro de Escola*⁽²⁸⁴⁾, é *professor do 3.º CEB*⁽²⁸⁵⁾ e possui entre *11 e 20 anos de serviço*⁽²⁸⁶⁾.

No que diz respeito à variável *tempo de serviço na escola* onde os professores inquiridos se encontravam aquando do preenchimento do questionário, o escalão correspondente a *2-10 anos de serviço* é o que apresenta um maior número de professores⁽²⁸⁷⁾ que *reconhece a existência do PE* (1007) sendo que, os restantes valores apresentados se afiguram homogéneos⁽²⁸⁸⁾.

Relativamente à variável *cargo* que ocupam, e sendo o projecto educativo, de acordo com Decreto-Lei 115A /98 de 4 de Maio⁽²⁸⁹⁾, o documento que consagra a orientação educativa da escola, competindo, à respectiva Assembleia de Escola, aprová-lo, *acompanhar e avaliar a sua execução e requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo e ao cumprimento do plano anual de actividades* (art.º 10), parece-nos relevante começar por destacar o facto de existirem dois *presidentes da Assembleia de Escola* (4.4%) que *atestam a inexistência deste documento* nas suas escolas e oito *membros do Conselho Pedagógico* (1.8%) afirmam que *a sua escola não dispõe de um projecto educativo*.

⁽²⁸¹⁾ Presidente da Assembleia de Escola (PAE); Presidente do Conselho Pedagógico (PCP); Presidente do Conselho Executivo (PCE), Membro do Conselho Pedagógico (MCP) e Director de Turma (DT).

⁽²⁸²⁾ 483 professores (22.4%).

⁽²⁸³⁾ 703 professores (32.6%).

⁽²⁸⁴⁾ 1586 professores (73.5%).

⁽²⁸⁵⁾ 1259 professores (58.4%).

⁽²⁸⁶⁾ 711 professores (32.9%).

⁽²⁸⁷⁾ 1007 professores (46.7%).

⁽²⁸⁸⁾ [< 2] – 564 professores (26.1%); [> 10] – 584 professores (27%).

⁽²⁸⁹⁾ Ainda em vigor quando da aplicação do questionário.

Por seu lado, os *presidentes do Conselho Pedagógico* e os *presidentes do Conselho Executivo* reconhecem a existência de um *projecto educativo* na sua escola e a quase totalidade dos Directores de Turma⁽³⁰⁰⁾ participantes comungam da mesma opinião.

Apresentam-se, de seguida, na tabela 6, as respostas dos inquiridos à questão 6.1.1.⁽³⁰¹⁾, em função das mesmas variáveis (*CAE a que pertence, idade, situação profissional, nível de ensino, tempo de serviço, tempo de serviço na escola onde lecciona e cargo que ocupa*).

Se respondeu SIM, conhece o Projecto Educativo da sua escola?						
CAE	AVEIRO	C. BRANCO	COIMBRA	LEIRIA	GUARDA	UISEU
Sim	446	223	378	263	279	365
Não	37	39	32	19	30	44
Total	483	262	410	282	309	409
IDADE	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
Sim	119	530	646	491	102	66
Não	4	115	57	22	2	1
Total	123	645	703	513	104	67
SITUAÇÃO PROFISSIONAL	PQZP				PQE	
Sim	456				1498	
Não	113				88	
Total	569				1586	
NÍVEL DE ENSINO	2.º CEB				3.º CEB	
Sim	823				1131	
Não	73				128	
Total	896				1259	
TEMPO DE SERVIÇO	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
Sim	7	136	480	646	520	165
Não	5	19	85	65	22	5
Total	12	155	565	711	542	170
TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA	< 2	2-10			> 10	
Sim		450			568	
Não		114			16	
Total		564			584	
CARGO	PAE	PCP	PCE	MCP	DT	
Sim	41	26	12	401	643	
Não	2	1	1	13	89	
Total	43	27	13	414	732	

Tabela 6. *Conhecimento dos professores acerca do Projecto Educativo da Escola onde leccionam*

De acordo com os dados constantes na tabela 6⁽³⁰²⁾, verifica-se que a percentagem de professores que reconhece a existência do *projecto educativo* e o conhece efectivamente é muito elevada em todos os Centros de Área Educativa⁽³⁰³⁾. É, no entanto, na área educativa de Leiria que esse valor

⁽³⁰⁰⁾ 732 Directores de Turma (90%).

⁽³⁰¹⁾ Se respondeu SIM, conhece o Projecto Educativo da sua escola?

⁽³⁰²⁾ Escala nominal: alternativas de resposta - Sim; Não.

⁽³⁰³⁾ Aveiro – 92,3%; Castelo Branco – 85,1 %; Coimbra – 92.1%; Guarda – 90,2% e Viseu – 89.2%.

se apresenta superior⁽³⁰⁴⁾. No que concerne à variável *idade*, pode verificar-se que a percentagem de professores, que *reconhece a existência do projecto educativo na sua escola e o conhece efectivamente*, se apresenta, igualmente, muito alta: entre 82,1% dos inquiridos que possuem *entre 26 e 35 anos de idade* a 98.5% dos inquiridos que possuem mais de 60 anos de idade. Esta situação verifica-se também na variável *situação profissional*. Efectivamente, a percentagem dos *Professores do Quadro de Zona Pedagógica* que, reconhecendo a existência do *projecto educativo* na sua escola *o conhece efectivamente*, é de 80% e a dos *Professores do Quadro de Escola* é de 94.4%.

Quanto ao *nível de ensino*, constata-se uma situação idêntica às anteriores, ou seja, a percentagem dos professores do 2.º ciclo que, reconhece a existência do PE na sua escola e *o conhece efectivamente*, é de 91,8% e a dos Professores do 3.º ciclo é de 89.8%. Também a percentagem de professores que reconhece a existência do PE na sua escola e *o conhece efectivamente*, se apresenta muito elevada em quase todos os indicadores de *tempo de serviço*⁽³⁰⁵⁾. A excepção encontra-se nos professores com *menos de 2 anos de serviço*, onde apenas 58,3% conhece o *projecto educativo* da Escola. Esta situação repete-se quando analisamos os dados referentes à variável tempo de serviço na escola, ou seja, as percentagens relativas aos professores, que reconhecem a existência do *projecto educativo* na sua escola e *o conhecem efectivamente*, são igualmente elevadas⁽³⁰⁶⁾, sendo o intervalo correspondente aos professores com mais tempo de serviço na escola [*>10*] que se apresenta superior.

Quanto à variável cargo, parece-nos relevante destacar o facto de existirem 2 presidentes (4.4%) da Assembleia de Escola, 1 *presidente do Conselho Pedagógico* (3.8%), 1 *presidente do Conselho Executivo* (7.6%) e 13 *membros do Conselho Pedagógico* (3.1%) que, embora reconheçam a existência deste documento, afirmam não conhecer o seu conteúdo.

Relativamente aos Directores de Turma, pode verificar-se que 87,8%, dos 732 que *reconhecem a existência de um projecto educativo* na sua escola, afirmam conhecer o seu conteúdo.

Apresentam-se na tabela 7, as respostas dos inquiridos à questão 6.1.2.⁽³⁰⁷⁾, em função das mesmas variáveis⁽³⁰⁸⁾.

⁽³⁰⁴⁾ 93.2%.

⁽³⁰⁵⁾ [2-5 anos] – 87,7%; [6-10 anos] – 84,9%; [11-20 anos] – 90,8%; [21-30 anos] – 95,9% e [*> 30*] - 97%.

⁽³⁰⁶⁾ [*< 2*] – 79,7%; [2-10] – 92,8%.

⁽³⁰⁷⁾ Colaborou na elaboração do Projecto Educativo da sua escola?

⁽³⁰⁸⁾ CAE a que pertence, *idade, situação profissional, nível de ensino, tempo de serviço, tempo de serviço na escola onde lecciona e cargo que ocupa*.

Colaborou na elaboração do Projecto Educativo da sua escola?						
CAE	AVEIRO	C. BRANCO	COIMBRA	LEIRIA	GUARDA	VEISEU
Sim	164	94	133	108	90	133
Não	282	129	245	155	189	232
Total	446	223	378	263	279	365
IDADE	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
Sim	0	137	201	306	76	2
Não	119	393	448	182	26	64
Total	119	530	646	491	102	66
SITUAÇÃO PROFISSIONAL		PQZP				PQE
	Sim	125				661
	Não	331				837
	Total	456				1498
NÍVEL DE ENSINO		2.º CEB				3.º CEB
	Sim	283				439
	Não	540				693
	Total	823				1131
TEMPO DE SERVIÇO	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
Sim	2	2	165	175	328	50
Não	5	134	315	471	192	115
Total	7	136	480	646	520	165
TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA		< 2	2-10			> 10
	Sim	66	306			350
	Não	384	630			218
	Total	450	936			568
CARGO		PAE	PCP	PCE	MCP	DT
	Sim	12	22	9	204	230
	Não	29	4	3	197	413
	Total	41	26	12	401	643

Tabela 7. Colaboração dos professores na elaboração do Projecto Educativo da Escola onde leccionam

De acordo com os dados constantes na tabela 7⁽³⁰⁹⁾, verifica-se que a percentagem de professores que *colaborou na elaboração do projecto educativo* se apresenta muito baixa em todos os Centros de Área Educativa. No CAE de Aveiro, dos 446 professores que afirmam conhecer o *projecto educativo* da sua escola, apenas 36,7% colaborou na sua elaboração; em Castelo Branco, dos 223 professores que afirmam conhecer o *projecto educativo* da sua escola, apenas 42,1% colaborou na sua elaboração; no CAE de Coimbra, dos 378 professores que afirmam conhecer o *projecto educativo* da sua escola, apenas 35,1% colaborou na sua elaboração; na área educativa de Leiria, dos 263 professores que afirmam conhecer o *projecto educativo* da sua escola, apenas 41% colaborou na sua elaboração; no CAE da Guarda, dos 279 professores que afirmam conhecer o *projecto educativo* da sua escola, apenas 32,2% colaborou na sua elaboração e no CAE de Viseu, dos 365 professores que afirmam conhecer o *projecto educativo* da sua escola, apenas 36,4% cola-

⁽³⁰⁹⁾ Escala nominal: alternativas de resposta - Sim; Não.

borou na sua elaboração. Verifica-se, assim, que em todos os centros de área educativa, a percentagem de professores que efectivamente colaborou na elaboração do *projecto educativo* é sempre inferior a 50%.

Relativamente à variável *idade*, verifica-se, também, que dos professores que afirmam conhecer o *projecto educativo* da sua escola, nenhum dos 119 (com *menos de 25 anos de idade*) colaborou na elaboração do mesmo; dos 530 (com 26 - 35 anos de idade) apenas 137 (25,8%) colaboraram no *projecto educativo*; dos 649 (com 36-45 anos de idade) colaboraram 201 (30,9%); dos 491 (com 46 - 55 anos) colaboraram 306 (62,3%), dos 102 (com 56 - 60 anos) colaboraram 76 (74,5%) e dos 66 (com *mais de 60 anos*) apenas 2 professores (3%) afirmam ter colaborado na elaboração do *projecto educativo* da sua escola.

Quanto à *situação profissional*, do grupo de professores que afirmam conhecer o *projecto educativo* da sua escola, apenas 27,2% dos professores do Quadro de Zona Pedagógica e 44,3% dos do Quadro de Escola admitem ter colaborado na sua elaboração. Estes resultados podem estar relacionados com a estabilidade dos professores do Quadro de Escola que já adquiriram a possibilidade de permanecerem na escola a cujo quadro pertencem.

Relativamente ao *nível de ensino*, dos professores que afirmam conhecer o *projecto educativo* da sua escola, apenas 34,3% do 2.º CEB e 38,8% do 3.º CEB afirmam *ter colaborado na sua elaboração*. De igual modo, em quase todos os indicadores, referentes à variável *tempo de serviço*, a participação dos professores na elaboração do *projecto educativo* apresenta-se muito baixa: colaboraram 2 professores com menos de 2 anos de serviço (28,5%) e outros 2 com 2 a 5 anos de serviço (1,4%); no intervalo [6-10 anos] colaboraram 165 professores (34,3%); no intervalo [11-20 anos], 175 professores (27%) e com mais de 30 anos de serviço, 50 professores (30,3%). Apontamos, como excepção, os professores que possuem entre 21 e 30 anos de serviço, por se apresentar como o grupo com maior participação na elaboração do *projecto educativo*, 328 professores o que corresponde a 63% dos professores que afirmaram conhecer o *projecto educativo* da sua escola. Também as percentagens relativas à variável *tempo de serviço na escola* se apresentam muito baixas, sendo os professores mais antigos na escola [*>10*] os que mais colaboraram (350 dos 568 que conhecem o *projecto educativo*, ou seja 61,6%). Quanto aos outros professores que também afirmam conhecer o *projecto educativo*, dos 450 com *menos de dois anos de serviço na escola*, apenas colaboraram 66 (14,6%) e dos 936, que possuem *entre 2 a 10 anos de serviço*, colaboraram 306 (32,6%).

No que se refere ao *cargo*, destaca-se o facto de 29 (70%) dos 41 presidentes da Assembleia de

Escola, 4 (15,3%) dos 26 presidentes do Conselho Pedagógico, 3 (25%) dos 12 presidentes do Conselho Executivo e 197 (49,1%) dos 401 membros do Conselho Pedagógico afirmarem não terem colaborado na elaboração dos projectos educativos das suas escolas. Recorde-se que, de acordo com o disposto no Decreto-lei 115-A/98 de 4 de Maio⁽³¹⁰⁾, o *Conselho Executivo tem a competência de, ouvido o conselho pedagógico, elaborar e submeter o projecto educativo à aprovação da Assembleia*. Também 230 (35,7%) Directores de Turma afirmam não ter colaborado na elaboração do *projecto educativo* da sua escola.

A partir da questão 6.1.1.2⁽³¹¹⁾ do questionário, quisemos, ainda, perceber os *diferentes olhares* dos professores inquiridos, de acordo com as respectivas variáveis independentes⁽³¹²⁾, acerca do *conhecimento do PE pelos colegas da escola*. Apresentam-se na tabela 8, as respostas dos inquiridos à referida questão⁽³¹³⁾.

Acha que o Projecto Educativo é conhecido pela maior parte dos professores da sua escola?						
CAE	AVEIRO	C. BRANCO	COIMBRA	LEIRIA	GUARDA	UISEU
Sim	141	77	166	83	79	131
Não	246	108	182	153	176	188
Não sei	96	77	82	46	54	91
Total	483	262	410	282	309	409
IDADE	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
Sim	1	140	253	231	48	4
Não	25	380	318	206	43	61
Não sei	97	125	132	76	13	2
Total	123	645	703	513	104	67
SITUAÇÃO PROFISSIONAL	PQZP				PQE	
Sim	116				561	
Não	243				790	
Não sei	210				235	
Total	569				1586	
NÍVEL DE ENSINO	2.º CEB				3.º CEB	
Sim	342				335	
Não	373				660	
Não sei	181				264	
Total	896				1259	
TEMPO DE SERVIÇO	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
Sim	5	8	110	269	248	37
Não	1	36	372	294	221	109
Não sei	6	111	83	148	73	24
Total	12	155	565	711	542	170

⁽³¹⁰⁾ Em vigor quando da aplicação do questionário.

⁽³¹¹⁾ Acha que o Projecto Educativo é conhecido pela maior parte dos professores da sua escola?

⁽³¹²⁾ CAE a que pertence, idade, situação profissional, nível de ensino, tempo de serviço, tempo de serviço na escola onde lecciona e cargo que ocupa.

⁽³¹³⁾ Escala nominal: alternativas de resposta - Sim; Não; Não Sei.

TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA	< 2	2-10	> 10
Sim	129	237	311
Não	197	633	203
Não sei	238	137	70
Total	564	1007	584

CARGO	PAE	PCP	PCE	MCP	DT
Sim	28	24	8	255	140
Não	10	3	1	92	466
Não sei	5	0	4	67	126
Total	43	27	13	414	732

Tabela 8. As representações dos professores acerca do conhecimento do *Projecto Educativo* por parte dos seus colegas de escola

De acordo com os dados constantes na Tabela 8, pode-se verificar que a maioria dos inquiridos reconhece que o *projecto educativo* não é conhecido pela maior parte dos professores da sua escola. As excepções verificam-se relativamente aos professores que possuem entre 56 e 60 anos de idade. Neste caso, as respostas afirmativas e negativas apresentam-se similares (46,1% apresenta uma resposta afirmativa à questão e 41,3% uma resposta negativa). Pode-se, ainda, verificar que 50% dos professores com menos de dois anos de serviço, *não sabe se o projecto educativo é conhecido pela maior parte dos professores da escola*, embora 41,6% apresente uma resposta afirmativa à questão. Uma análise diferente encontra-se nos dados relativos à variável cargo. Nesta, a maioria dos *presidentes das Assembleias de Escola* (65,1%), dos *presidentes dos Conselhos Pedagógicos* (88,8%), dos *presidentes dos Conselhos Executivos* (61,5%) e dos *membros dos Conselhos Pedagógicos* (61,5%) admite que o *projecto educativo é conhecido pela maioria dos professores da Escola*. Esta afirmação é contrariada pelos dados deste estudo, uma vez que apenas 31,4% dos inquiridos considera que o *projecto educativo* é conhecido pela maior parte dos seus colegas. Neste sentido, é também a opinião dos *Directores de Turma*, dos quais apenas 19% considera que o *projecto educativo* é conhecido pela maior parte dos seus colegas.

A distribuição dos dados relativos ao conhecimento dos inquiridos acerca da existência do Plano de Formação (Questão 6.2)⁽³¹⁴⁾, apresenta-se na tabela 9.

A sua escola tem um Plano de Formação?						
CAE	AVEIRO	C. BRANCO	COIMBRA	LEIRIA	GUARDA	VESEU
Sim	126	75	107	58	62	108
Não	256	139	225	180	204	213
Não sei	126	66	99	57	61	112
Total	508	280	431	295	327	433
Missing/No answer	2	2	2	0	0	1
Total	510	282	433	295	327	434

⁽³¹⁴⁾ A sua escola tem um Plano de Formação?

IDADE	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
Sim	2	111	246	132	44	1
Não	2	391	355	353	52	64
Não sei	127	229	113	41	9	2
Total	131	731	714	526	105	67
Missing/No answer	0	3	3	2	0	0
Total	131	734	717	528	105	67
SITUAÇÃO PROFISSIONAL	PQZP					PQE
Sim	84					452
Não	224					993
Não sei	344					177
Total	652					1622
Missing/No answer	4					4
Total	656					1626
NÍVEL DE ENSINO	2.º CEB					3.º CEB
Sim	277					259
Não	465					752
Não sei	183					338
Total	925					1349
Missing/No answer	4					4
Total	929					1353
TEMPO DE SERVIÇO	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
Sim	4	11	77	253	152	39
Não	4	6	377	356	360	114
Não sei	5	149	184	124	40	19
Total	13	166	638	733	552	172
Missing/No answer	0	1	3	2	2	0
Total	13	167	641	735	554	172
TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA	< 2	2-10			> 10	
Sim	137	212			187	
Não	139	710			368	
Não sei	378	104			39	
Total	654	1026			594	
Missing/No answer	6	1			1	
Total	660	1027			595	
CARGO	PAE	PCP	PCE	MCP	DT	
Sim	8	4	8	159	167	
Não	36	23	3	234	442	
Não sei	1	0	1	29	199	
Total	45	27	12	422	808	
Missing/No answer	0	0	1	1	3	
Total	45	27	13	423	811	

Tabela 9. Conhecimento dos professores acerca da *existência do do Plano de Formação da escola onde leccionam* ⁽³¹⁵⁾

De acordo com os dados constantes na Tabela 9, pode verificar-se que a maioria dos inquiridos e independentemente da variável a que pertence, *não reconhece a existência de um Plano de Formação (PF) na sua escola*. As poucas exceções verificam-se relativamente aos professores que

⁽³¹⁵⁾ Escala nominal: alternativas de resposta - Sim; Não; Não Sei.

possuem *menos de 25 anos de idade*, onde o número de professores (2) que afirma a existência de um *plano de formação* na sua escola é igual ao que nega essa existência. Contudo, convém referir que 96,9% destes professores (127) declaram não saber se existe ou não um *plano de formação* na sua escola. Esta situação repete-se quando analisamos os dados relativos aos professores com *menos de 2 anos de serviço lectivo*. Da mesma forma, 89,7% dos professores que possuem *entre 2 a 10 anos de serviço lectivo*, declaram desconhecer se existe o documento na sua escola, sendo que apenas 11 (0,6%) reconhece a sua existência. Outra das excepções encontra-se nas respostas dadas pelos *presidentes dos Conselhos Executivos*: 8 dos 12 inquiridos (66,6%) reconhecem a existência do documento.

Tendo em conta que, compete ao Conselho Pedagógico, por um lado, *elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respectiva execução* e, por outro, propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação⁽³¹⁶⁾, é de estranhar o facto de 23 dos 27 *presidentes do Conselho Pedagógico* (5,1%) e 234 dos 422 *membros deste órgão* (55,4%) referirem que *a sua escola não tem um plano de formação*.

Apresentam-se, na tabela 10, as respostas dos inquiridos à questão 6.2.1.⁽³¹⁷⁾, em função das mesmas variáveis (*CAE a que pertence, idade, situação profissional, nível de ensino, tempo de serviço, tempo de serviço na escola onde lecciona e cargo que ocupa*).

Se respondeu SIM, conhece o Plano de Formação da sua escola?						
CAE	AVEIRO	C. BRANCO	COIMBRA	LEIRIA	GUARDA	WISEU
Sim	106	61	96	49	54	90
Não	20	14	11	9	8	18
Total	126	75	107	58	62	108
IDADE	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
Sim	2	94	203	115	41	1
Não	0	17	43	17	3	0
Total	2	111	246	132	44	1
SITUAÇÃO PROFISSIONAL	PQZP				PQE	
Sim	70				386	
Não	14				66	
Total	84				452	

⁽³¹⁶⁾ Art.º 26 do Decreto-Lei 115A /98 de 4 de Maio.

⁽³¹⁷⁾ Se respondeu SIM, conhece o Plano de Formação da sua escola?

NÍVEL DE ENSINO	2.º CEB					3.º CEB
Sim						210
Não						49
Total						259
TEMPO DE SERVIÇO	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
Sim	2	9	68	211	131	35
Não	2	2	9	42	21	4
Total	4	11	77	253	152	39
TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA	< 2		2-10		> 10	
Sim		103		183		170
Não		34		29		17
Total		137		212		187
CARGO	PAE	PCP	PCE	MCP	DT	
Sim	7	4	8	147	132	
Não	1	0	0	12	35	
Total	8	4	8	159	167	

Tabela 10. Conhecimento dos professores acerca do Plano de Formação da escola onde leccionam

A percentagem de professores, que reconhecendo a existência do plano de formação na sua escola o conhece efectivamente, apresenta-se acima dos 50% em todas as variáveis, havendo mesmo alguns indicadores nos quais a percentagem atinge os 100%, como é o caso dos professores com menos de 25 anos de idade e com mais de 60 anos e dos presidentes dos Conselhos Pedagógicos e dos Conselhos Executivos.

Apresentam-se na tabela 11, as respostas dos inquiridos à questão 6.2.2.⁽³¹⁸⁾, em função das mesmas variáveis (CAE a que pertence, idade, situação profissional, nível de ensino, tempo de serviço, tempo de serviço na escola onde lecciona e cargo que ocupa).

Colaborou na elaboração do Projecto Educativo da sua escola?						
CAE	AVEIRO	C. BRANCO	COIMBRA	LEIRIA	GUARDA	WISEU
Sim	43	20	42	17	13	27
Não	63	41	54	32	41	63
Total	106	61	96	49	54	90
IDADE	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
Sim	0	15	71	49	26	1
Não	2	79	132	66	15	0
Total	2	94	203	115	41	1
SITUAÇÃO PROFISSIONAL	PQZP					PQE
Sim						154
Não						232
Total						386

⁽³¹⁸⁾ Colaborou na elaboração do Plano de Formação da sua escola?

NÍVEL DE ENSINO	2.º CEB					3.º CEB
Sim	84					78
Não	162					132
Total	246					210
TEMPO DE SERVIÇO	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
Sim	0	1	15	63	70	13
Não	2	8	53	148	61	22
Total	2	9	68	211	131	35
TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA	< 2		2-10		> 10	
Sim	77		158		151	
Não	26		25		19	
Total	103		183		170	
CARGO	PAE	PCP	PCE	MCP	DT	
Sim	3	3	5	76	37	
Não	4	1	3	71	95	
Total	7	4	8	147	132	

Tabela 11. Colaboração dos professores na elaboração do Plano de Formação da escola onde leccionam

Relativamente à participação dos inquiridos na elaboração do plano de formação, verifica-se uma situação inversa, uma vez que menos de metade dos professores que afirmam conhecer o documento, não participaram na sua elaboração.

Na variável cargo, verificam-se situações merecedoras de destaque: 1 dos 4 presidentes dos Conselhos Pedagógicos (25%) e 71 dos 147 membros deste órgão (48,2%) que admitem conhecer o Plano de Formação, não participaram na sua elaboração, contrariando o disposto no Decreto-Lei 115A /98 de 4 de Maio, referido anteriormente.

Finalmente, procurámos perceber, através da questão 6.3.⁽³¹⁹⁾ os diferentes olhares dos professores inquiridos acerca da análise do impacto da formação na prática educativa⁽³²⁰⁾.

Os dados relativos a este aspecto, apresentam-se na tabela 12.

A sua Escola analisa os efeitos da formação na prática educativa?						
CAE	AVEIRO	C. BRANCO	COIMBRA	LEIRIA	GUARDA	UISEU
Sim	45	26	60	24	23	36
Não	316	147	230	182	216	233
Não sei	147	107	141	89	88	165
Total	508	280	431	295	327	433
Missing/No answer	2	2	2	0	0	1
Total	510	282	433	295	327	434

⁽³¹⁹⁾ A sua Escola analisa os efeitos da formação na prática educativa?

⁽³²⁰⁾ Escala nominal: alternativas de resposta - Sim; Não; Não Sei.

IDADE	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
Sim	1	54	80	62	17	0
Não	2	415	404	368	71	64
Não sei	128	261	229	96	17	2
Total	131	730	713	526	105	66
Missing/No answer	0	4	4	2	0	1
Total	131	734	717	528	105	67
SITUAÇÃO PROFISSIONAL	PQZP					PQE
Sim	44					170
Não	243					1081
Não sei	366					367
Total	653					1618
Missing/No answer	3					8
Total	656					1626
NÍVEL DE ENSINO	2.º CEB					3.º CEB
Sim	115					99
Não	539					785
Não sei	270					463
Total	924					1347
Missing/No answer	5					6
Total	929					1353
TEMPO DE SERVIÇO	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
Sim	3	8	30	92	56	25
Não	3	13	407	390	391	120
Não sei	7	146	199	251	103	27
Total	13	167	636	733	550	172
Missing/No answer	0	0	5	2	4	0
Total	13	167	641	735	554	172
TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA	< 2	2-10			> 10	
Sim	67	83			64	
Não	141	733			450	
Não sei	445	209			79	
Total	653	1025			593	
Missing/No answer	7	2			2	
Total	660	1027			595	
CARGO	PAE	PCP	PCE	MCP	DT	
Sim	4	1	4	47	56	
Não	35	26	7	302	459	
Não sei	6	0	2	72	294	
Total	45	27	13	421	809	
Missing/No answer	0	0	0	2	2	
Total	45	27	13	423	811	

Tabela 12. Representações dos professores acerca da análise do *impacto da formação na prática educativa*

De acordo com os dados constantes na Tabela 12, pode verificar-se que a maioria dos inquiridos, independentemente da variável a que pertence, refere que *a sua escola não analisa os efeitos da formação na prática educativa*. A exceção acontece nos professores que possuem *menos de 2 anos de serviço*, onde o número de respostas afirmativas e negativas é o mesmo (3 ou seja 23%). Relativamente aos professores inquiridos, que ocupam cargos na escola, destacamos que apenas

0,08% dos presidentes das Assembleias de Escola, 0,03% dos presidentes dos Conselhos Pedagógicos, 0,3% dos presidentes dos Conselhos Executivos, 11,1% dos membros deste órgão e 0,06% dos Directores de Turma referem que a escola procede à análise do impacto da formação na prática educativa.

Em **síntese**, a análise da questão 6 do questionário permite-nos considerar que, independentemente da variável, **a maioria dos professores reconhece a existência do projecto educativo e conhece-o efectivamente**, embora admita que o documento *não é conhecido pela maior parte dos seus colegas*. Contudo, esta percentagem baixa significativamente quanto se refere à colaboração dos professores na elaboração do projecto, ou seja, **poucos são os professores que colaboram**.

Relativamente ao **plano de formação**, **a maioria não reconhece a sua existência**. Também, e de igual modo, independentemente da variável analisada, um **reduzido número de professores participou na elaboração** deste documento.

Neste sentido, parece pertinente proceder-se a uma pequena reflexão acerca dos conceitos *conhecer* e *participar*. De acordo com o dicionário de Língua Portuguesa⁽³²¹⁾, verifica-se que o termo *conhecer*, nas várias acepções⁽³²²⁾, implica uma actividade exterior, ou seja não compromete a pessoa do sujeito. Por outro lado, etimologicamente *participar* – ou *participare*, do latim - significa *tomar parte*. É, portanto, uma acção colectiva que sugere tomar decisões, decisões colectivas. Bordenave (1985) dá ênfase à ideia de que participar é intervir activamente nas decisões para planificar, executar e avaliar acções, neste caso, acções educativas. Sendo, o projecto educativo de escola e o plano de formação, a construção de um caminho próprio de cada escola, dando, assim, expressão concreta a princípios como autonomia, participação, comunidade educativa, formação centrada na escola, parece que a diferença entre os valores de conhecimento dos documentos e de participação na sua elaboração pode resultar da sua imposição legal, sem uma verdadeira reflexão sobre o âmbito e o real significado dos mesmos.

É possível, ainda, inferir, com relativa plausibilidade que **as variáveis idade e tempo de serviço condicionam o conhecimento** e, a consequente, **participação na elaboração dos documentos referenciados**. Deste modo, a percentagem de professores mais jovens (menos de 25 anos) e com menor tempo de serviço (menos de 2 anos e 2 anos) é a mais baixa relativamente à correspondente

⁽³²¹⁾ Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

⁽³²²⁾ *perceber, ficar a saber, adquirir informações sobre algo, ter informação sobre in* Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, do Instituto António Houaiss de Lexicografia, Portugal, Tomo VI, p.2303.

aos restantes indicadores destas variáveis, o que parece traduzir um **baixo nível de implicação na comunidade escolar**. Neste sentido, pode-se, ainda, depreender que a fraca participação dos professores respondentes na elaboração dos referidos documentos parece inviabilizar a partilha de crenças e valores, a prática de actividades colectivas em prol da comunidade educativa e, ainda, a efectivação de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional destes professores. Constatase, também, que a maioria dos inquiridos refere que *a sua escola não analisa os efeitos da formação na prática educativa*, ou seja **na maioria das escolas parece não haver uma articulação entre o projecto da escola e o projecto de vida profissional dos seus professores** o que dificulta a concepção de formação centrada na escola através de uma perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos.

Por fim, observa-se uma **quase total ausência de avaliação do impacto da formação na prática educativa** dos professores respondentes.

B. Definição dos objectivos de formação (Questão 7)

Com a questão 7⁽³²³⁾ do questionário, procurámos conhecer, em termos de relevância⁽³²⁴⁾ as representações dos professores acerca das *funções dos órgãos de gestão pedagógica no que se refere à definição dos objectivos de Formação*. Os dados relativos ao grau de relevância, em relação a cada um dos itens apresentados⁽³²⁵⁾, encontram-se sistematizados na tabela 13.

Papel do Conselho Pedagógico na definição dos objectivos de formação				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Relevante	62	2,7	2,8	2,8
Pouco Relevante	119	5,2	5,3	8,1
Razoavelmente Relevante	341	14,9	15,3	23,5
Muito Relevante	1091	47,8	49,0	72,5
Muitíssimo Relevante	612	26,8	27,5	100,0
Total	2225	97,5	100,0	
Missing/No answer	57	2,5		
Total	2282	100,0		

⁽³²³⁾ Q7 – Definição dos objectivos de formação – a partir das hipóteses dadas: o papel dos Conselho Pedagógico, Conselho Executivo, Departamentos Curriculares, Conselho de Directores de Turma, professores individualmente, ou outro na definição dos objectivos de formação.

⁽³²⁴⁾ De acordo com a escala: 1 – nada relevante | 2 – pouco relevante | 3 – razoavelmente relevante | 4 – muito relevante | 5- muitíssimo relevante.

⁽³²⁵⁾ O papel do Conselho Pedagógico na definição dos objectivos de formação; O papel do Conselho Executivo na definição dos objectivos de formação; O papel dos Departamentos Curriculares na definição dos objectivos de formação; O papel do Conselho de Directores de Turma na definição dos objectivos de formação; O papel individual dos professores na definição dos objectivos de formação.

Papel do Conselho Executivo na definição dos objectivos de formação				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Relevante	80	3,5	3,6	3,6
Pouco Relevante	566	24,8	25,5	29,1
Razoavelmente Relevante	698	30,6	31,4	60,5
Muito Relevante	739	32,4	33,3	93,8
Muitíssimo Relevante	138	6,0	6,2	100,0
Total	2221	97,3	100,0	
Missing/No answer	61	2,7		
Total	2282	100,0		
Papel dos Departamentos Curriculares na definição dos objectivos de formação				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Relevante	29	1,3	1,3	1,3
Pouco Relevante	103	4,5	4,6	5,9
Razoavelmente Relevante	279	12,2	12,5	18,5
Muito Relevante	991	43,4	44,6	63,0
Muitíssimo Relevante	822	36,0	37,0	100,0
Total	2224	97,5	100,0	
Missing/No answer	58	2,5		
Total	2282	100,0		
Papel do Conselho de Directores de Turma na definição dos objectivos de formação				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Relevante	56	2,5	2,5	2,5
Pouco Relevante	153	6,7	6,9	9,4
Razoavelmente Relevante	423	18,5	19,1	28,5
Muito Relevante	877	38,4	39,5	68,0
Muitíssimo Relevante	710	31,1	32,0	100,0
Total	2219	97,2	100,0	
Missing/No answer	63	2,8		
Total	2282	100,0		
Papel dos professores individualmente na definição dos objectivos de formação				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Relevante	47	2,1	2,1	2,1
Pouco Relevante	144	6,3	6,5	8,6
Razoavelmente Relevante	301	13,2	13,5	22,1
Muito Relevante	719	31,5	32,4	54,5
Muitíssimo Relevante	1011	44,3	45,5	100,0
Total	2222	97,4	100,0	
Missing/No answer	60	2,6		
Total	2282	100,0		

Tabela 13. Definição dos objectivos de formação

Os resultados permitem verificar que a *maioria dos professores respondentes atribuem maior relevância* (alguma, muito e muitíssimo relevante), na definição dos objectivos de formação (93,1%), aos Departamentos Curriculares. De igual modo, é atribuída enorme relevância ao papel *individual dos professores* (91,4%), ao papel do *Conselho Pedagógico* (91,8%) e do *Conselho de Directores de Turma* (90,6%) na definição dos objectivos de formação, uma vez que a maioria dos professores respondentes assim o considera. Ou seja, os órgãos de gestão intermédia são considerados, pela

maioria dos professores, de enorme relevância na definição dos objectivos de formação. Relativamente a esta questão, importa referir que, de acordo com o enquadramento normativo⁽³²⁶⁾, as Comissões Pedagógicas⁽³²⁷⁾ dos Centros de Formação de Escolas são constituídas pelos presidentes dos Conselhos Pedagógicos⁽³²⁸⁾ das escolas associadas, o que pode permitir um papel relevante aos Conselhos Pedagógicos na definição dos objectivos de Formação da sua escola/agrupamento. Também o art.º 26 do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, estabelece uma *organização da administração centrada na escola*, responsabilizando o Conselho Pedagógico pela elaboração do plano de formação da escola, em colaboração com o Centro de Formação.

Se nos reportarmos à segunda opção considerada na questão (*relevância do papel individual dos professores na definição dos objectivos de formação*), parece possível inferir que os professores respondentes assumem a existência de uma autodeterminação pelo próprio sujeito em formação⁽³²⁹⁾, ou seja, a *auto-implicação* (Sá-Chaves 2000)⁽³³⁰⁾ dos professores no seu próprio processo de formação. A este propósito, também Estrela (2001: 45, 46) defende a *concepção do acto pedagógico como construção que o professor faz, a partir do seu real (...) através de práticas de formação que visam tomar consciência do real e de si no seu real, envolvendo os professores em situações de investigação e de investigação-acção*.

O Conselho Executivo é o órgão de gestão que parece dividir a opinião dos inquiridos, uma vez que 29,1 % dos respondentes considera o seu papel na definição dos objectivos de formação *nada relevante* ou *pouco relevante*, 31,4% considera-o *razoavelmente relevante* e 39,5 % atribui-lhe *muita* ou *multíssima relevância*. Estes resultados parecem contrariar o estudo feito aos Centros de Lisboa e Vale do Tejo (Barroso e Canário 1999:149), no qual se conclui que *o retrato dos Centros de Formação devolve-nos a imagem de uma organização em que a lógica da tutela se sobrepõe claramente a uma possível lógica de autonomia, aparecendo os Centros de Formação como instrumentos de execução de programas financeiros que alimentam um mercado de formação contínua de professores em que dominam os traços mais negativos de uma formação escolarizada*.

⁽³²⁶⁾ Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores - Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro

⁽³²⁷⁾ “A comissão pedagógica é composta pelo director do centro de formação, pelos presidentes dos conselhos pedagógicos das escolas associadas, por representantes dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico e pelo presidente do conselho directivo ou director executivo da escola que funcione como sede” (n.º 2 do art.º 24 do Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro).

⁽³²⁸⁾ Dos Conselhos Pedagógicos das Escolas fazem parte os Coordenadores de Departamentos Curriculares, incluindo nestes, o Coordenados do Conselho de Directores de Turma.

⁽³²⁹⁾ O Incentivo à auto-formação é um dos objectivos dos Centros de Formação de Associação de Escolas (Decreto - Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro, art.º 99.º).

⁽³³⁰⁾ Princípio da auto-implicação (Sá-Chaves, 2000).

Globalmente, parece evidente, nas representações dos professores respondentes, a necessidade de descentralização na definição dos objectivos de formação, ao atribuírem uma maior relevância aos órgãos de gestão intermédia das escolas, de acordo com os pressupostos da formação centrada na escola.

Síntese / Parte II

Pela análise da segunda parte do questionário pode-se constatar que se, por um lado, se verifica a existência do projecto educativo e plano de formação nas escolas dos professores respondentes, por outro, é escassa a sua participação na elaboração destes documentos. Efectivamente, os professores conhecem os referidos documentos mas não se implicaram na sua elaboração. Verifica-se, assim, que os processos de mudança organizacional das escolas ocorreram de forma normativa, uma vez que **não transparece um envolvimento colectivo dos professores**, uma *nova* intervenção pedagógica numa escola, também ela *nova* pois, conforme Alarcão (2001:15) *se pensa e se avalia em relação ao seu projecto educativo*. Outro aspecto a destacar prende-se com a **quase nula avaliação do impacto da formação na prática educativa dos professores** o que confirma, de acordo com Roldão (2008:48), o espaço vazio que a supervisão, enquanto dispositivo de trabalho regular, ocupa nas escolas.

Contudo, os professores inquiridos apontam a necessidade da definição dos objectivos de formação partirem dos órgãos de gestão intermédia das escolas, sustentando, assim, conforme Paixão (2004) a indispensabilidade de se envolverem estas estruturas na identificação das necessidades de formação contínua dos professores num sentido ecológico, entendendo a formação de cada um numa lógica de melhoria para a comunidade escolar e de desenvolvimento das competências relativas ao trabalho colaborativo.

PARTE III. Quanto às expectativas e atitudes face à formação contínua dos professores

Na terceira parte do questionário, procurou-se conhecer as *expectativas e atitudes dos professores face à formação contínua*. Neste sentido, inquirimos os professores acerca das suas *motivações para a selecção das acções de formação, disponibilizadas pelos Centros de Formação* (questão 8.), das suas *necessidades de formação* (questão 9) e dos *resultados das acções de formação contínua* frequentadas (questão 10).

A. Motivações para a selecção das acções de formação disponibilizadas pelos Centros de Formação (Questão 8)

Os dados relativos ao grau de influência⁽³³¹⁾ sobre as *motivações dos respondentes*, aos níveis das necessidades, modalidade ou créditos atribuídos, encontram-se sistematizados na tabela 14.

Necessidades de formação				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	9	,4	,4	,4
Pouca Influência	51	2,2	2,2	2,6
Alguma Influência	237	10,4	10,4	13,1
Muita Influência	1276	55,9	56,2	69,3
Muitíssima Influência	696	30,5	30,7	100,0
Total	2269	99,4	100,0	
Missing/No answer	13	,6		
Total	2282	100,0		

Modalidade da acção de formação				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	44	1,9	1,9	1,9
Pouca Influência	465	20,4	20,6	22,5
Alguma Influência	873	38,3	38,7	61,2
Muita Influência	680	29,8	30,1	91,3
Muitíssima Influência	196	8,6	8,7	100,0
Total	2258	98,9	100,0	
Missing/No answer	24	1,1		
Total	2282	100,0		

Número de créditos concedidos				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	33	1,4	1,5	1,5
Pouca Influência	125	5,5	5,6	7,1
Alguma Influência	356	15,6	15,9	22,9
Muita Influência	584	25,6	26,1	49,0
Muitíssima Influência	1143	50,1	51,0	100,0
Total	2241	98,2	100,0	
Missing/No answer	41	1,8		
Total	2282	100,0		

Tabela 14. *Motivações para a selecção das acções de formação disponibilizadas pelos Centros de Formação*

De acordo com os valores constantes na tabela 14, pode-se verificar que são as *necessidades de formação* e o *número de créditos concedidos*, que apresentam mais influência nas motivações dos professores, quanto à selecção das acções de formação que frequentam. Efectivamente, 1276 professores (56,2%) consideram as *necessidades de formação* muito influentes e 696 (30,7%) atribuem-lhe *muitíssima influência*. Quanto ao *número de créditos*, 51% dos inquiridos declara que

⁽³³¹⁾ De acordo com a escala: 1 – nenhuma influência | 2 – pouca influência | 3 – alguma influência | 4 – muita influência | 5- muitíssima influência.

esse factor assume *multíssima influência* na selecção das acções de formação, sendo, ainda, de relevar que 26,1% dos professores o consideram muito influente.

Embora os valores percentuais atribuídos à obtenção de créditos se mantenham muito elevados, o que revela alguma proximidade com outros estudos empíricos⁽³³²⁾, parece importante destacar que os professores respondentes neste estudo valorizam as necessidades de formação atenuando, de certa forma, o efeito de perversão da relação acção de formação/creditação que tem vindo a contribuir para a desvalorização da acção formativa. Nesta relação, o ingresso num programa de formação contínua surgia não de uma necessidade interior de evolução pessoal e profissional resultante de um processo auto-reflexivo, mas de uma condição externa imposta para se sobreviver e progredir na carreira, condição necessária na avaliação de desempenho. Parece, assim, justificar-se a aproximação percentual entre as motivações *necessidades de formação* e o *número de créditos concedidos* uma vez que, mantendo-se o actual modelo de formação contínua dos professores pesa, sobre estes profissionais, o dilema entre as necessidades intrínsecas e a necessidade da obtenção de créditos considerados indispensáveis para a progressão na carreira.

A *modalidade da acção de formação* é, das três hipóteses apresentadas, a que menor influência apresenta nas motivações dos professores respondentes: 38,7% atribuem-lhe *alguma influência*, 20,6% *pouca influência* e 1,9%, *nenhuma influência*.

Pese embora as acções de formação, que integram o programa de formação contínua de professores, se possam estruturar em diversas modalidades (*cursos de formação; módulos de formação; frequência de disciplinas singulares no ensino superior; seminários; oficinas de formação; estágios; projectos e círculos de estudos*), o baixo grau de influência atribuído, a este tipo de motivação, pode estar relacionado com o facto da oferta de formação contínua ainda não privilegiar, quanto seria desejável, uma diversidade de oportunidades de formação. Efectivamente, ao revisitar os dados do quadro 2⁽³³³⁾, verifica-se o predomínio de determinadas modalidades de formação, nomeadamente os cursos de formação e as oficinas de formação em detrimento das restantes.

⁽³³²⁾ Correia, Caramelo e Vaz, 1997; Ferreira da Silva, 1997; Gonçalves, 1997; Ruela, 1997; Roldão et al, 2000; Silva, 2000.

⁽³³³⁾ Apresentado no capítulo três.

B. Necessidades de Formação (Questão 9)

Quanto às necessidades de formação, procurou-se conhecer, através das respostas à questão 9⁽³³⁴⁾, qual o *grau de probabilidade*⁽³³⁵⁾ que os *âmbitos curricular e de desenvolvimento pessoal e social* apresentam nas *necessidades de formação* dos professores inquiridos. Os dados relativos a este item, encontram-se sistematizados nas tabelas 15 e 16. A distribuição da amostra, pelos diferentes níveis da escala utilizada, em relação às hipóteses apresentadas *ao nível curricular*, é a que se apresenta na tabela 15.

a) Conhecimento disciplinar (conteúdos e matérias a ensinar)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Provável	40	1,8	1,8	1,8
Pouco Provável	117	5,1	5,2	7,0
Razoavelmente Provável	524	23,0	23,4	30,4
Muito Provável	1278	56,0	57,0	87,4
Muitíssimo Provável	282	12,4	12,6	100,0
Total	2241	98,2	100,0	
Missing/No answer	41	1,8		
Total	2282	100,0		

b) Conhecimento disciplinar em outras áreas				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Provável	41	1,8	1,8	1,8
Pouco Provável	272	11,9	12,1	14,0
Razoavelmente Provável	742	32,5	33,1	47,1
Muito Provável	1138	49,9	50,8	97,8
Muitíssimo Provável	49	2,1	2,2	100,0
Total	2242	98,2	100,0	
Missing/No answer	40	1,8		
Total	2282	100,0		

⁽³³⁴⁾ Q9 – Questão de resposta fechada, organizada em dois pontos: (1) Necessidades de formação ao nível curricular a partir das hipóteses dadas: Conhecimento disciplinar (conteúdos e matérias a ensinar); Conhecimento disciplinar em outras áreas; Conhecimento no domínio da gestão e organização da classe; Conhecimento de novos métodos pedagógicos; Conhecimento dos programas; Conhecimento sobre planificação; Conhecimento sobre avaliação; Conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos; Conhecimento sobre as TIC; Conhecimento dos contextos escolares; Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais. (2) Necessidades de formação ao nível do desenvolvimento pessoal e social, a partir das hipóteses dadas: Conhecimento da dimensão pessoal visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional; Capacidade de perceber os problemas como membro de uma sociedade global; Capacidade de intervir na resolução desses problemas como membro de uma sociedade global; Capacidade de compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais; Capacidade de pensar sistematicamente de forma crítica.

⁽³³⁵⁾ De acordo com a escala: 1 – nada provável | 2 – pouco provável | 3 – razoavelmente provável | 4 – muito provável | 5- muitíssimo provável.

c) Conhecimento no domínio da gestão e organização da classe

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Provável	3	,1	,1	,1
Pouco Provável	28	1,2	1,2	1,4
Razoavelmente Provável	265	11,6	11,7	13,1
Muito Provável	1151	50,4	51,0	64,1
Muitíssimo Provável	810	35,5	35,9	100,0
Total	2257	98,9	100,0	
Missing/No answer	25	1,1		
Total	2282	100,0		

d) Conhecimento de novos métodos pedagógicos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Provável	3	,1	,1	,1
Pouco Provável	28	1,2	1,2	1,4
Razoavelmente Provável	265	11,6	11,7	13,1
Muito Provável	1151	50,4	51,0	64,1
Muitíssimo Provável	810	35,5	35,9	100,0
Total	2257	98,9	100,0	
Missing/No answer	25	1,1		
Total	2282	100,0		

e) Conhecimento dos programas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Provável	43	1,9	1,9	1,9
Pouco Provável	150	6,6	6,7	8,6
Razoavelmente Provável	496	21,7	22,2	30,8
Muito Provável	927	40,6	41,4	72,2
Muitíssimo Provável	621	27,2	27,8	100,0
Total	2237	98,0	100,0	
Missing/No answer	45	2,0		
Total	2282	100,0		

f) Conhecimento sobre planificação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Provável	32	1,4	1,4	1,4
Pouco Provável	126	5,5	5,6	7,1
Razoavelmente Provável	454	19,9	20,3	27,3
Muito Provável	1067	46,8	47,6	75,0
Muitíssimo Provável	561	24,6	25,0	100,0
Total	2240	98,2	100,0	
Missing/No answer	42	1,8		
Total	2282	100,0		

g) Conhecimento sobre avaliação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Provável	16	,7	,7	,7
Pouco Provável	66	2,9	2,9	3,6
Razoavelmente Provável	377	16,5	16,8	20,4
Muito Provável	1067	46,8	47,5	67,9
Muitíssimo Provável	722	31,6	32,1	100,0
Total	2248	98,5	100,0	
Missing/No answer	34	1,5		
Total	2282	100,0		

h) Conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Provável	4	,2	,2	,2
Pouco Provável	21	,9	,9	1,1
Razoavelmente Provável	170	7,4	7,6	8,7
Muito Provável	1008	44,2	44,8	53,4
Muitíssimo Provável	1048	45,9	46,6	100,0
Total	2251	98,6	100,0	
Missing/No answer	31	1,4		
Total	2282	100,0		
i) Conhecimento sobre as TIC				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Provável	13	,6	,6	,6
Pouco Provável	41	1,8	1,8	2,4
Razoavelmente Provável	272	11,9	12,1	14,5
Muito Provável	856	37,5	38,1	52,6
Muitíssimo Provável	1067	46,8	47,4	100,0
Total	2249	98,6	100,0	
Missing/No answer	33	1,4		
Total	2282	100,0		
j) Conhecimento dos contextos escolares				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Provável	20	,9	,9	,9
Pouco Provável	104	4,6	4,6	5,5
Razoavelmente Provável	672	29,4	30,0	35,5
Muito Provável	636	27,9	28,4	63,9
Muitíssimo Provável	809	35,5	36,1	100,0
Total	2241	98,2	100,0	
Missing/No answer	41	1,8		
Total	2282	100,0		
k) Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Provável	24	1,1	1,1	1,1
Pouco Provável	118	5,2	5,3	6,3
Razoavelmente Provável	445	19,5	19,9	26,2
Muito Provável	742	32,5	33,1	59,3
Muitíssimo Provável	911	39,9	40,7	100,0
Total	2240	98,2	100,0	
Missing/No answer	42	1,8		
Total	2282	100,0		

Tabela 15. *Necessidades de formação (nível curricular)*

Estes resultados permitem verificar que, ao *nível curricular*, a maioria dos professores respondentes (91,4%) atribui um elevado grau de probabilidade (muito, muitíssimo provável), como *necessidade de formação*, ao *conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos*. Também os *novos métodos pedagógicos* (86,9%), o *conhecimento sobre as TIC* (85,5%) e o *conhecimento sobre avaliação* (79,5%) se apresentam como factores intrínsecos às *necessidades de formação dos pro-*

fessores. A hipótese *conhecimento disciplinar em outras áreas* é a que apresenta o mais baixo nível de reconhecimento, 13,9% dos inquiridos atribuiu-lhe uma expressão reduzida.

Estes resultados apresentam-se, ainda, concordantes com as conclusões encontradas por Estrela *et al* (2007) num estudo empírico, cujo *corpus* de análise foi constituído por um conjunto de setenta e nove dissertações de mestrado e teses de doutoramento realizadas entre 1991 e 2004, tendo como temática a formação contínua de professores em Portugal. Conforme os autores (*idem, ibidem*:314), *as necessidades de formação contínua de professores relacionam-se com as didácticas específicas, TIC, metodologias de avaliação, elaboração de projectos educativos, gestão da sala de aula e educação especial.*

A distribuição dos resultados da amostra, pelos diferentes níveis da escala utilizada em relação às hipóteses apresentadas ao nível do *desenvolvimento pessoal e social*, é a que se apresenta na tabela 16:

a) Conhecimento da dimensão pessoal visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Provável	40	1,8	1,8	1,8
Pouco Provável	99	4,3	4,4	6,2
Razoavelmente Provável	679	29,8	30,4	36,6
Muito Provável	1070	46,9	47,9	84,5
Muitíssimo Provável	346	15,2	15,5	100,0
Total	2234	97,9	100,0	
Missing/No answer	48	2,1		
Total	2282	100,0		
b) Capacidade de perceber os problemas como membro de uma sociedade global.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Provável	27	1,2	1,2	1,2
Pouco Provável	90	3,9	4,0	5,2
Razoavelmente Provável	416	18,2	18,6	23,8
Muito Provável	961	42,1	42,9	66,7
Muitíssimo Provável	747	32,7	33,3	100,0
Total	2241	98,2	100,0	
Missing/No answer	41	1,8		
Total	2282	100,0		
c) Capacidade de intervir na resolução desses problemas como membro de uma sociedade global.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Provável	31	1,4	1,4	1,4
Pouco Provável	80	3,5	3,6	4,9
Razoavelmente Provável	368	16,1	16,4	21,3
Muito Provável	965	42,3	43,0	64,3
Muitíssimo Provável	800	35,1	35,7	100,0
Total	2244	98,3	100,0	
Missing/No answer	38	1,7		
Total	2282	100,0		

d) Capacidade de compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Provável	39	1,7	1,7	1,7
Pouco Provável	103	4,5	4,6	6,3
Razoavelmente Provável	399	17,5	17,8	24,1
Muito Provável	915	40,1	40,8	64,9
Muitíssimo Provável	786	34,4	35,1	100,0
Total	2242	98,2	100,0	
Missing/No answer	40	1,8		
Total	2282	100,0		

e) Capacidade de pensar sistematicamente de forma crítica.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada Provável	30	1,3	1,4	1,4
Pouco Provável	79	3,5	3,6	4,9
Razoavelmente Provável	354	15,5	16,0	20,9
Muito Provável	775	34,0	35,0	55,9
Muitíssimo Provável	978	42,9	44,1	100,0
Total	2216	97,1	100,0	
Missing/No answer	66	2,9		
Total	2282	100,0		

Tabela 16. *Necessidades de formação (desenvolvimento pessoal e social)*

Ao nível do *desenvolvimento pessoal e social*, pode-se constatar que todas as hipóteses consideradas são apontadas, de uma forma bastante expressiva⁽³³⁶⁾, como necessidades de formação (as capacidades de *pensar sistematicamente de forma crítica* e de *intervir na resolução de problemas como membro de uma sociedade global* - 95,1% e de *perceber os problemas como membro de uma sociedade global* – 94,7%; o *conhecimento da dimensão pessoal visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional* – 93,8% e a *capacidade de compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais* – 93,7%).

A este propósito, Estrela (2002) advoga que a investigação como processo de formação de professores é de vital importância, lembrando que a investigação e o desenvolvimento da consciência crítica é o caminho a percorrer na formação dos professores, para que estes possam acompanhar as mudanças que ocorrem nas sociedades actuais.

A selecção da hipótese *conhecimento da dimensão pessoal visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional* pode estar intrinsecamente relacionada com a falta de acções de formação que contemplem, por si só, a dimensão pessoal dos professores e que parece estar na origem do que, de acordo com Estrela (2001) se apresenta como um dos pontos críticos do enquadramento normativo da formação contínua de professores em Portugal. A autora

⁽³³⁶⁾ Procedeu-se à soma dos valores das escalas “razoavelmente provável”, “muito provável” e “muitíssimo provável”.

refere que *sendo os objectivos da formação contínua definidos em linha directa com o aperfeiçoamento de saberes e competências ligadas às várias áreas de actividade profissional, percebe-se mal qual o conceito que o legislador tem de desenvolvimento pessoal (que nunca é definido) a não ser que o concebamos como o reflexo do desenvolvimento profissional (idem, ibidem: 37,38).*

C. Resultados das acções de formação contínua frequentadas (Questão 10)

Para concluir a terceira parte do questionário, formulou-se a questão 10, com a qual se pretendia conhecer as representações dos professores acerca dos *resultados das acções de formação contínua frequentadas*⁽³³⁷⁾.

De modo a possibilitar uma maior compreensão dos resultados desta análise, optou-se por apresentá-la em dois grandes grupos: por um lado, os professores que atribuem nenhuma ou pouca influência à formação contínua frequentada e, por outro, os que lhe atribuem resultados positivos (alguma, muita ou muitíssima influência).

⁽³³⁷⁾ **Q10** – Questão de resposta fechada, organizada em cinco pontos: **(1) Implementação e gestão do currículo**, a partir das hipóteses dadas: Compreender os conceitos inerentes à Reorganização do Ensino Básico; Flexibilizar o programa, de acordo com as necessidades dos meus alunos; Gerir o currículo em parceria com outros parceiros educativos; Colaborar na construção do Projecto Educativo da minha Escola; Colaborar na construção do(s) Projecto(s) Curricular(es) de Turma(s); Elaborar / aplicar projectos inter/transdisciplinares; Conceber projectos ajustados à(s) realidade(s) em que trabalho. **(2) Conhecimentos disciplinares e pedagógicos**, a partir das hipóteses dadas: Adquirir maior segurança nos conteúdos científicos que lecciono; Adquirir conhecimentos para articular as diferentes áreas curriculares; Planificar as minhas aulas tendo em conta o desenvolvimento de competências dos alunos; Utilizar metodologias activas e diversificadas; Promover e implementar aprendizagens diversificadas adequadas aos contextos; Promover um clima positivo na sala de aula; Envolver o aluno num processo activo de aprendizagem; Conduzir um ensino adequado às necessidades e interesses de cada aluno; Encontrar formas eficazes de ajudar os alunos com dificuldades; Estimular um clima de inclusão; Promover uma deslocalização efectiva da centralidade do acto educativo, do professor para o aluno e/ou grupo de alunos. **(3) Desenvolvimento de competências nos alunos** a partir das hipóteses dadas: Procurar, processar, organizar e sistematizar informação; Usar diferentes suportes e veículos de comunicação (TIC, LE, Expressão Corporal,...); Estimular atitudes de cooperação e colaboração com os outros em todas as actividades humanas; Procurar razões e alternativas que fundamentem as tomadas de decisão; Desenvolver a competência reflexiva; Facilitar mecanismos de compreensão; Resolver situações problemáticas; Gerir conflitos; Mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias com vista à tomada de decisões adequadas; Compreender e agir no mundo em que vivem. **(4) Desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão**, relativamente a: decisões educativas; insucesso dos alunos; funções da escola; relações escola-comunidade; problemas e desafios que a mudança das práticas me vão colocando; análise das necessidades e interesses dos alunos; capacidades e competências a desenvolver nos alunos; selecção de conteúdos de acordo com critérios de relevância; opção por metodologias activas que envolvam os alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos. **(5) Desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo**, a partir das hipóteses dadas: Promover trabalho de equipa entre professores; Utilizar frequentemente diferentes modalidades de trabalho colaborativo nas aulas; Promover a colaboração entre professores e órgãos de gestão; Envolver a comunidade educativa nos projectos da Escola; Implicar os Encarregados de Educação no percurso escolar dos seus educandos.

A tabela 17 apresenta a distribuição dos resultados, pelos diferentes níveis da escala⁽³³⁸⁾ utilizada em relação às hipóteses apresentadas relativamente à *implementação e gestão do currículo*.

a) Compreender os conceitos inerentes à Reorganização do Ensino Básico.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	342	15,0	15,3	15,3
Pouca Influência	1242	54,4	55,4	70,7
Alguma Influência	402	17,6	17,9	88,7
Muita Influência	227	9,9	10,1	98,8
Muitíssima Influência	27	1,2	1,2	100,0
Total	2240	98,2	100,0	
Missing/No answer	42	1,8		
Total	2282	100,0		
b) Flexibilizar o programa, de acordo com as necessidades dos meus alunos.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	277	12,1	12,3	12,3
Pouca Influência	1150	50,4	51,1	63,4
Alguma Influência	537	23,5	23,8	87,2
Muita Influência	228	10,0	10,1	97,3
Muitíssima Influência	60	2,6	2,7	100,0
Total	2252	98,7	100,0	
Missing/No answer	30	1,3		
Total	2282	100,0		
c) Gerir o currículo em parceria com outros parceiros educativos.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	485	21,3	21,6	21,6
Pouca Influência	658	28,8	29,3	51,0
Alguma Influência	767	33,6	34,2	85,2
Muita Influência	299	13,1	13,3	98,5
Muitíssima Influência	34	1,5	1,5	100,0
Total	2243	98,3	100,0	
Missing/No answer	39	1,7		
Total	2282	100,0		
d) Colaborar na construção do Projecto Educativo da minha Escola.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	599	26,2	26,8	26,8
Pouca Influência	812	35,6	36,3	63,1
Alguma Influência	587	25,7	26,3	89,4
Muita Influência	210	9,2	9,4	98,7
Muitíssima Influência	28	1,2	1,3	100,0
Total	2236	98,0	100,0	
Missing/No answer	46	2,0		
Total	2282	100,0		

⁽³³⁸⁾ 1 – nenhuma influência | 2 – pouca influência | 3 – alguma influência | 4 – muita influência | 5- muitíssima influência.

e) Colaborar na construção do(s) Projecto(s) Curricular(es) de Turma(s)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	583	25,5	26,0	26,0
Pouca Influência	823	36,1	36,7	62,8
Alguma Influência	472	20,7	21,1	83,8
Muita Influência	294	12,9	13,1	97,0
Muitíssima Influência	68	3,0	3,0	100,0
Total	2240	98,2	100,0	
Missing/No answer	42	1,8		
Total	2282	100,0		
f) Elaborar / aplicar projectos nter/trandisciplinares.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	359	15,7	16,0	16,0
Pouca Influência	1049	46,0	46,8	62,9
Alguma Influência	501	22,0	22,4	85,2
Muita Influência	271	11,9	12,1	97,3
Muitíssima Influência	60	2,6	2,7	100,0
Total	2240	98,2	100,0	
Missing/No answer	42	1,8		
Total	2282	100,0		
g) Conceber projectos ajustados à(s) realidade(s) em que trabalho.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	320	14,0	14,3	14,3
Pouca Influência	1022	44,8	45,6	59,9
Alguma Influência	451	19,8	20,1	80,0
Muita Influência	346	15,2	15,4	95,4
Muitíssima Influência	102	4,5	4,6	100,0
Total	2241	98,2	100,0	
Missing/No answer	41	1,8		
Total	2282	100,0		

Tabela 17. Resultados das acções de formação contínua frequentadas relativamente à implementação e gestão do currículo

Os resultados constantes desta tabela, permitem-nos verificar que, relativamente às hipóteses apresentadas, a maioria dos inquiridos atribui um baixo grau de influência⁽³³⁹⁾ à frequência das acções de formação contínua relativamente à melhoria da sua competência para *implementar e gerir o programa curricular*. Efectivamente as percentagens relativas a estes dois níveis da escala oscilam entre os 50,9% da hipótese c) *Gerir o currículo em parceria com outros parceiros educativos* e os 70,7% da hipótese a) *Compreender os conceitos inerentes à Reorganização do Ensino Básico*. Contudo, à excepção desta hipótese⁽³⁴⁰⁾, observa-se a existência de uma percentagem considerável de professores (de 36,6%, na hipótese b) *Flexibilizar o programa, de acordo com as necessidades sidadaes dos alunos* a 49% na hipótese c) *Gerir o currículo em parceria com outros parceiros educativos*) que valorizam a influência das acções de formação no desenvolvimento da capacidade

⁽³³⁹⁾ “nenhuma influência” ou “pouca influência”.

⁽³⁴⁰⁾ a) *Compreender os conceitos inerentes à Reorganização do Ensino Básico*.

de implementar e gerir o currículo. Verifica-se ainda que, para os cerca de 49% dos professores que atribuíram uma influência positiva à frequência das acções de formação na gestão do currículo em pareceria com outros parceiros educativos, a formação contínua contribuiu também para o desenvolvimento do trabalho colaborativo.

A tabela 18 apresenta a distribuição da amostra, pelos diferentes níveis da escala utilizada em relação às hipóteses apresentadas relativamente aos *conhecimentos disciplinares e pedagógicos*.

a) Adquirir maior segurança nos conteúdos científicos que lecciono.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	350	15,3	15,6	15,6
Pouca Influência	924	40,5	41,1	56,7
Alguma Influência	511	22,4	22,8	79,5
Muita Influência	323	14,2	14,4	93,9
Muitíssima Influência	138	6,0	6,1	100,0
Total	2246	98,4	100,0	
Missing/No answer	36	1,6		
Total	2282	100,0		
b) Adquirir conhecimentos para articular as diferentes áreas curriculares.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	386	16,9	17,2	17,2
Pouca Influência	867	38,0	38,6	55,8
Alguma Influência	531	23,3	23,6	79,4
Muita Influência	393	17,2	17,5	96,9
Muitíssima Influência	69	3,0	3,1	100,0
Total	2246	98,4	100,0	
Missing/No answer	36	1,6		
Total	2282	100,0		
c) Planificar as minhas aulas tendo em conta o desenvolvimento de competências dos alunos.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	221	9,7	9,8	9,8
Pouca Influência	1009	44,2	44,9	54,8
Alguma Influência	504	22,1	22,4	77,2
Muita Influência	370	16,2	16,5	93,7
Muitíssima Influência	142	6,2	6,3	100,0
Total	2246	98,4	100,0	
Missing/No answer	36	1,6		
Total	2282	100,0		
d) Utilizar metodologias activas e diversificadas.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	228	10,0	10,1	10,1
Pouca Influência	968	42,4	43,0	53,1
Alguma Influência	411	18,0	18,3	71,4
Muita Influência	443	19,4	19,7	91,0
Muitíssima Influência	202	8,9	9,0	100,0
Total	2252	98,7	100,0	
Missing/No answer	30	1,3		
Total	2282	100,0		

e) Promover e implementar aprendizagens diversificadas adequadas aos contextos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	382	16,7	17,0	17,0
Pouca Influência	810	35,5	36,0	52,9
Alguma Influência	470	20,6	20,9	73,8
Muita Influência	447	19,6	19,8	93,7
Muitíssima Influência	143	6,3	6,3	100,0
Total	2252	98,7	100,0	
Missing/No answer	30	1,3		
Total	2282	100,0		

f) Promover um clima positivo na sala de aula.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	423	18,5	18,8	18,8
Pouca Influência	899	39,4	40,0	58,8
Alguma Influência	405	17,7	18,0	76,9
Muita Influência	363	15,9	16,2	93,0
Muitíssima Influência	157	6,9	7,0	100,0
Total	2247	98,5	100,0	
Missing/No answer	35	1,5		
Total	2282	100,0		

g) Envolver o aluno num processo activo de aprendizagem.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	415	18,2	18,4	18,4
Pouca Influência	924	40,5	41,0	59,4
Alguma Influência	399	17,5	17,7	77,1
Muita Influência	365	16,0	16,2	93,3
Muitíssima Influência	152	6,7	6,7	100,0
Total	2255	98,8	100,0	
Missing/No answer	27	1,2		
Total	2282	100,0		

h) Conduzir um ensino adequado às necessidades e interesses de cada aluno.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	420	18,4	18,6	18,6
Pouca Influência	855	37,5	37,9	56,5
Alguma Influência	431	18,9	19,1	75,7
Muita Influência	394	17,3	17,5	93,1
Muitíssima Influência	155	6,8	6,9	100,0
Total	2255	98,8	100,0	
Missing/No answer	27	1,2		
Total	2282	100,0		

i) Encontrar formas eficazes de ajudar os alunos com dificuldades.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	402	17,6	17,9	17,9
Pouca Influência	888	38,9	39,5	57,3
Alguma Influência	418	18,3	18,6	75,9
Muita Influência	377	16,5	16,8	92,7
Muitíssima Influência	165	7,2	7,3	100,0
Total	2250	98,6	100,0	
Missing/No answer	32	1,4		
Total	2282	100,0		

j) Estimular um clima de inclusão.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	209	9,2	9,3	9,3
Pouca Influência	1171	51,3	52,2	61,5
Alguma Influência	397	17,4	17,7	79,2
Muita Influência	344	15,1	15,3	94,5
Muitíssima Influência	124	5,4	5,5	100,0
Total	2245	98,4	100,0	
Missing/No answer	37	1,6		
Total	2282	100,0		
k) Promover uma deslocalização efectiva da centralidade do acto educativo do professor para o aluno e/ou grupo de alunos.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	404	17,7	18,0	18,0
Pouca Influência	966	42,3	43,1	61,1
Alguma Influência	472	20,7	21,1	82,2
Muita Influência	310	13,6	13,8	96,0
Muitíssima Influência	89	3,9	4,0	100,0
Total	2241	98,2	100,0	
Missing/No answer	41	1,8		
Total	2282	100,0		

Tabela 18. Resultados das acções de formação contínua frequentadas relativamente aos conhecimentos disciplinares e pedagógicos

À semelhança da análise anterior referente ao impacto, através do grau de influência da formação contínua na melhoria da competência dos professores, os resultados constantes deste tabela, permitem, verificar que, relativamente às hipóteses apresentadas, a *maior parte dos inquiridos atribui um baixo grau de influência* (nenhuma ou pouca influência)⁽³⁴¹⁾ à frequência das acções de formação contínua na sua competência profissional, no que concerne ao item *conhecimentos disciplinares e pedagógicos*. Efectivamente, as percentagens relativas a estes dois níveis da escala oscilam entre os 52,9% para a hipótese e) *Promover e implementar aprendizagens diversificadas adequadas aos contextos* e os 61,5%, para a hipótese j) *Estimular um clima de inclusão*.

Observa-se, ainda, que na maioria das hipóteses consideradas⁽³⁴²⁾, mais de 40% dos professores atribui-lhe uma expressão positiva, ou seja, para estes professores a frequência das acções de formação influenciou positivamente o seu nível de *conhecimentos disciplinares e pedagógicos*.

Verifica-se, igualmente que, à excepção da hipótese k) *Promover uma deslocalização efectiva da centralidade do acto educativo do professor para o aluno e/ou grupo de alunos*, a percentagem de

⁽³⁴¹⁾ Ao somar os valores das escalas, verifica-se que em todas as hipóteses as percentagens ultrapassam os 50%.

⁽³⁴²⁾ A excepção verifica-se nas hipóteses j) *Estimular um clima de inclusão* e k) *Promover uma deslocalização efectiva da centralidade do acto educativo do professor para o aluno e/ou grupo de alunos*, nas quais as percentagens se situam nos 38,5% e 38,9%, respectivamente.

professores que aponta para uma influência considerável (*muita influência* ou *multíssima influência*) da formação contínua, ultrapassa os 20%.

Quanto aos resultados das acções de formação frequentadas na *melhoria do desenvolvimento de competências nos alunos*, a tabela 19 apresenta a distribuição das respostas, pelos diferentes níveis da escala utilizada.

a) Procurar, processar, organizar e sistematizar informação				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	193	8,5	8,6	8,6
Pouca Influência	1148	50,3	51,0	59,6
Alguma Influência	463	20,3	20,6	80,1
Muita Influência	364	16,0	16,2	96,3
Muitíssima Influência	83	3,6	3,7	100,0
Total	2251	98,6	100,0	
Missing/No answer	31	1,4		
Total	2282	100,0		
b) Usar diferentes suportes e veículos de comunicação (TIC, LE, Expressão Corporal,...)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	193	8,5	8,6	8,6
Pouca Influência	1017	44,6	45,2	53,7
Alguma Influência	523	22,9	23,2	77,0
Muita Influência	393	17,2	17,5	94,4
Muitíssima Influência	126	5,5	5,6	100,0
Total	2252	98,7	100,0	
Missing/No answer	30	1,3		
Total	2282	100,0		
c) Estimular atitudes de cooperação e colaboração com os outros em todas as actividades humanas				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	451	19,8	20,0	20,0
Pouca Influência	912	40,0	40,5	60,5
Alguma Influência	461	20,2	20,5	81,0
Muita Influência	341	14,9	15,1	96,1
Muitíssima Influência	87	3,8	3,9	100,0
Total	2252	98,7	100,0	
Missing/No answer	30	1,3		
Total	2282	100,0		
d) Procurar razões e alternativas que fundamentem as tomadas de decisão				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	430	18,8	19,1	19,1
Pouca Influência	1002	43,9	44,6	63,8
Alguma Influência	467	20,5	20,8	84,6
Muita Influência	288	12,6	12,8	97,4
Muitíssima Influência	59	2,6	2,6	100,0
Total	2246	98,4	100,0	
Missing/No answer	36	1,6		
Total	2282	100,0		

e) Desenvolver a competência reflexiva				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	423	18,5	18,8	18,8
Pouca Influência	978	42,9	43,5	62,3
Alguma Influência	443	19,4	19,7	82,0
Muita Influência	318	13,9	14,1	96,1
Muitíssima Influência	88	3,9	3,9	100,0
Total	2250	98,6	100,0	
Missing/No answer	32	1,4		
Total	2282	100,0		
f) Facilitar mecanismos de compreensão				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	429	18,8	19,0	19,0
Pouca Influência	904	39,6	40,1	59,2
Alguma Influência	447	19,6	19,8	79,0
Muita Influência	356	15,6	15,8	94,8
Muitíssima Influência	116	5,1	5,2	100,0
Total	2252	98,7	100,0	
Missing/No answer	30	1,3		
Total	2282	100,0		
g) Resolver situações problemáticas				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	440	19,3	19,6	19,6
Pouca Influência	892	39,1	39,7	59,3
Alguma Influência	463	20,3	20,6	79,9
Muita Influência	340	14,9	15,1	95,0
Muitíssima Influência	112	4,9	5,0	100,0
Total	2247	98,5	100,0	
Missing/No answer	35	1,5		
Total	2282	100,0		
h) Gerir conflitos				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	434	19,0	19,3	19,3
Pouca Influência	858	37,6	38,2	57,5
Alguma Influência	549	24,1	24,4	81,9
Muita Influência	303	13,3	13,5	95,4
Muitíssima Influência	104	4,6	4,6	100,0
Total	2248	98,5	100,0	
Missing/No answer	34	1,5		
Total	2282	100,0		
i) Mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias com vista à tomada de decisões adequadas				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	286	12,5	12,7	12,7
Pouca Influência	1047	45,9	46,4	59,1
Alguma Influência	479	21,0	21,2	80,4
Muita Influência	338	14,8	15,0	95,3
Muitíssima Influência	105	4,6	4,7	100,0
Total	2255	98,8	100,0	
Missing/No answer	27	1,2		
Total	2282	100,0		

j) Compreender e agir no mundo em que vivem				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	440	19,3	19,6	19,6
Pouca Influência	893	39,1	39,7	59,3
Alguma Influência	498	21,8	22,1	81,4
Muita Influência	311	13,6	13,8	95,2
Muitíssima Influência	107	4,7	4,8	100,0
Total	2249	98,6	100,0	
Missing/No answer	33	1,4		
Total	2282	100,0		

Tabela 19. Resultados das acções de formação contínua frequentadas relativamente ao desenvolvimento de competências nos alunos

Verifica-se que cerca de 40% dos professores respondentes apresenta um grau considerável de satisfação relativamente ao impacto da frequência das acções de formação na sua competência profissional, ou seja, para estes professores a frequência das acções de formação influenciou positivamente (alguma, muita ou muitíssima influência) a sua competência profissional relativamente ao desenvolvimento de competências nos alunos. Observa-se, ainda, que cerca 20% dos respondentes aponta para uma influência considerável (*muita influência* ou *muitíssima influência*) da formação contínua na maioria das hipóteses consideradas, à excepção da hipótese d) *Procurar razões e alternativas que fundamentem as tomadas de decisão*, cuja percentagem se situa nos 15,4%.

Por outro lado, verifica-se que existe um grupo de professores (de 38,2% a 51%) que atribui *pouca influência* à frequência das acções de formação contínua no desenvolvimento de competências nos seus alunos e uma pequena percentagem (8,6% a 20%) declara que a formação contínua não teve qualquer influência na sua competência profissional relativamente a este aspecto.

A tabela 20 apresenta a distribuição da amostra, pelos diferentes níveis da escala utilizada em relação às hipóteses apresentadas relativamente ao desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão.

a) Às minhas decisões educativas				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	218	9,6	9,7	9,7
Pouca Influência	1360	59,6	60,5	70,2
Alguma Influência	334	14,6	14,9	85,1
Muita Influência	257	11,3	11,4	96,5
Muitíssima Influência	78	3,4	3,5	100,0
Total	2247	98,5	100,0	
Missing/No answer	35	1,5		
Total	2282	100,0		

b) Ao insucesso dos meus alunos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	471	20,6	20,9	20,9
Pouca Influência	975	42,7	43,3	64,2
Alguma Influência	430	18,8	19,1	83,3
Muita Influência	272	11,9	12,1	95,4
Muitíssima Influência	103	4,5	4,6	100,0
Total	2251	98,6	100,0	
Missing/No answer	31	1,4		
Total	2282	100,0		

c) Às funções da escola

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	450	19,7	20,1	20,1
Pouca Influência	856	37,5	38,2	58,2
Alguma Influência	566	24,8	25,2	83,5
Muita Influência	304	13,3	13,6	97,0
Muitíssima Influência	67	2,9	3,0	100,0
Total	2243	98,3	100,0	
Missing/No answer	39	1,7		
Total	2282	100,0		

d) Às relações escola-comunidade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	461	20,2	20,5	20,5
Pouca Influência	883	38,7	39,3	59,9
Alguma Influência	549	24,1	24,5	84,4
Muita Influência	290	12,7	12,9	97,3
Muitíssima Influência	61	2,7	2,7	100,0
Total	2244	98,3	100,0	
Missing/No answer	38	1,7		
Total	2282	100,0		

e) Aos problemas e desafios que a mudança das práticas me vão colocando

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	479	21,0	21,2	21,2
Pouca Influência	789	34,6	34,9	56,2
Alguma Influência	487	21,3	21,6	77,7
Muita Influência	396	17,4	17,5	95,3
Muitíssima Influência	107	4,7	4,7	100,0
Total	2258	98,9	100,0	
Missing/No answer	24	1,1		
Total	2282	100,0		

f) À análise das necessidades e interesses dos alunos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	273	12,0	12,1	12,1
Pouca Influência	981	43,0	43,6	55,7
Alguma Influência	489	21,4	21,7	77,5
Muita Influência	408	17,9	18,1	95,6
Muitíssima Influência	99	4,3	4,4	100,0
Total	2250	98,6	100,0	
Missing/No answer	32	1,4		
Total	2282	100,0		

g) Às capacidades e competências a desenvolver nos alunos				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	446	19,5	19,8	19,8
Pouca Influência	786	34,4	34,9	54,8
Alguma Influência	479	21,0	21,3	76,1
Muita Influência	410	18,0	18,2	94,3
Muitíssima Influência	128	5,6	5,7	100,0
Total	2249	98,6	100,0	
Missing/No answer	33	1,4		
Total	2282	100,0		
h) À selecção de conteúdos de acordo com critérios de relevância				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	473	20,7	21,1	21,1
Pouca Influência	816	35,8	36,3	57,4
Alguma Influência	503	22,0	22,4	79,8
Muita Influência	350	15,3	15,6	95,3
Muitíssima Influência	105	4,6	4,7	100,0
Total	2247	98,5	100,0	
Missing/No answer	35	1,5		
Total	2282	100,0		
i) À opção por metodologias activas que envolvam os alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	719	31,5	31,9	31,9
Pouca Influência	812	35,6	36,1	68,0
Alguma Influência	411	18,0	18,3	86,2
Muita Influência	215	9,4	9,5	95,8
Muitíssima Influência	95	4,2	4,2	100,0
Total	2252	98,7	100,0	
Missing/No answer	30	1,3		
Total	2282	100,0		

Tabela 20. Resultados das acções de formação contínua frequentadas acerca do *desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão*

Quando questionados acerca da influência da formação contínua no *desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão*, verifica-se a existência de um grupo de professores, cujas percentagens se situam entre 9,7% e 31,9%, que não lhe atribui qualquer influência. Observa-se, ainda, que uma percentagem considerável de professores (entre 34,9% e 60,5%) considera que a formação contínua teve pouca influência no desenvolvimento da competência referida.

Verifica-se, contudo, que mais de 40% dos professores atribui uma influência positiva (alguma, muita e muitíssima) à formação contínua na maioria das hipóteses consideradas, à excepção dos itens a) *desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão relativamente às suas decisões educativas*, b) *ao insucesso dos meus alunos* e i) *à opção por metodologias activas que envolvam os alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos*, cujas percentagens se situam nos 28,8%, 35,8% e 32%, respectivamente.

Quanto aos resultados das acções de formação frequentadas na melhoria do desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo, a tabela 21 apresenta a distribuição das respostas, pelos diferentes níveis da escala utilizada.

a) Promover trabalho de equipa entre professores				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	265	11,6	11,8	11,8
Pouca Influência	983	43,1	43,8	55,6
Alguma Influência	575	25,2	25,6	81,2
Muita Influência	328	14,4	14,6	95,9
Muitíssima Influência	93	4,1	4,1	100,0
Total	2244	98,3	100,0	
Missing/No answer	38	1,7		
Total	2282	100,0		
b) Utilizar frequentemente diferentes modalidades de trabalho colaborativo nas aulas				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	265	11,6	11,8	11,8
Pouca Influência	997	43,7	44,4	56,1
Alguma Influência	553	24,2	24,6	80,7
Muita Influência	335	14,7	14,9	95,6
Muitíssima Influência	98	4,3	4,4	100,0
Total	2248	98,5	100,0	
Missing/No answer	34	1,5		
Total	2282	100,0		
c) Promover a colaboração entre professores e órgãos de gestão				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	315	13,8	14,1	14,1
Pouca Influência	1059	46,4	47,3	61,4
Alguma Influência	575	25,2	25,7	87,1
Muita Influência	230	10,1	10,3	97,4
Muitíssima Influência	58	2,5	2,6	100,0
Total	2237	98,0	100,0	
Missing/No answer	45	2,0		
Total	2282	100,0		
d) Envolver a comunidade educativa nos projectos da Escola				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	331	14,5	14,8	14,8
Pouca Influência	1067	46,8	47,7	62,5
Alguma Influência	523	22,9	23,4	85,9
Muita Influência	250	11,0	11,2	97,1
Muitíssima Influência	65	2,8	2,9	100,0
Total	2236	98,0	100,0	
Missing/No answer	46	2,0		
Total	2282	100,0		

e) Implicar os Encarregados de Educação no percurso escolar dos seus educandos				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma Influência	329	14,4	14,7	14,7
Pouca Influência	1096	48,0	48,9	63,6
Alguma Influência	446	19,5	19,9	83,5
Muita Influência	244	10,7	10,9	94,4
Muitíssima Influência	125	5,5	5,6	100,0
Total	2240	98,2	100,0	
Missing/No answer	42	1,8		
Total	2282	100,0		

Tabela 21. Resultados das acções de formação contínua frequentadas relativamente ao desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo

No que diz respeito às *práticas efectivas de trabalho colaborativo*, verifica-se que existem professores que atribuem uma expressão positiva à formação contínua no desenvolvimento das suas competências profissionais, pese embora, e de uma forma global, a maioria considere que, a formação frequentada não vai ao encontro do desenvolvimento das competências profissionais apontadas. Observa-se, assim, que cerca de 40% dos professores considera que a frequência das acções de formação contínua influenciou o seu desenvolvimento profissional relativamente às hipóteses consideradas. Registe-se, ainda, que as percentagens dos professores que atribuem lhe um grau elevado de influência (*muita e muitíssima*) oscilam entre os 12,9% e os 19,3%. Contudo, uma percentagem considerável de professores (de 43,8% a 48,9%) atribui pouca influência à frequência das acções de formação contínua no seu desenvolvimento e alguns dos professores respondentes (de 11,8% a 14,8%) declaram que a formação contínua não teve qualquer impacto no desenvolvimento da referida competência.

Quanto a esta questão, parece possível concluir que os dados apresentados apresentam alguma alteração relativamente a outros estudos, cujos resultados apontam para a desarticulação entre as necessidades de formação sentidas pelos professores e a oferta formativa (Tavares, L.V., 1991), entre as acções realizadas e os contextos organizacionais das escolas e problemas sentidos pelos professores (Nóvoa, 1991a) e a planificação das ofertas de formação e os contextos escolares (Lourenço, 1997; CCPFC, 1998; Correia, 1998; Barroso & Canário, 1999; Formosinho, Ferreira & Silva, 1999; Ruella, 1999).

Procurando obter uma visão mais global da informação relativa às expectativas e atitudes face à formação contínua de professores (Parte III do questionário), apresenta-se, de seguida uma síntese dos dados recolhidos.

Síntese / Parte III

Na terceira parte do questionário pode-se constatar que, nas *motivações apontadas para a frequência de acções de formação contínua*, apresentam uma maior expressão as *necessidades de formação* dos professores respondentes e o *número de créditos concedidos*.

Estes resultados parecem confirmar os pressupostos teóricos deste estudo. Efectivamente, entende-se, de acordo com alguns dos autores que sustentam o enquadramento teórico⁽³⁴³⁾, que a principal função da formação contínua deve consistir na satisfação das necessidades dos professores.

Pese embora, a atribuição dos créditos concedidos pela frequência das acções de formação, se constitua como a segunda prioridade dos respondentes, parece-nos importante referir a existência de alguma mudança relativamente a outros estudos⁽³⁴⁴⁾, nos quais se constatou que os programas de formação contínua surgiam não de uma necessidade interior de evolução pessoal e profissional, mas de uma condição externa imposta para progredir na carreira.

Relativamente às *necessidades de formação*, surgem como factores muito influentes, *no âmbito curricular*, as acções relativas ao *conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos*, aos *novos métodos pedagógicos*, ao *conhecimento sobre as TIC* e ao *conhecimento sobre avaliação e de desenvolvimento pessoal e social*, as *capacidades de perceber os problemas como membro de uma sociedade global*, *intervir na resolução de problemas como membro de uma sociedade global e de compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais*, *de pensar sistematicamente de forma crítica*. Verifica-se, contudo, uma consciencialização por parte de cerca de 50% dos professores relativamente ao *parco impacto da formação contínua no seu desenvolvimento profissional*, atribuindo-lhe um *baixo grau de influência*⁽³⁴⁵⁾ relativamente às hipóteses apresentadas (*implementação da gestão do Currículo*, *conhecimentos disciplinares e pedagógicos e desenvolvimento de competências dos alunos*, *de práticas efectivas de auto-reflexão e de trabalho colaborativo*).

Neste sentido, parece possível destacar linhas transversais que se julgam poder vir a contribuir para a qualidade da formação referente, sobretudo, à consciencialização pelos professores da importân-

⁽³⁴³⁾ Formosinho, 1991; Nóvoa, 1991b; Pires, 1991; Ribeiro, 1993; Malglaive, 1995, entre outros.

⁽³⁴⁴⁾ Correia, Caramelo e Vaz, 1997; Ferreira da Silva, 1997; Gonçalves, 1997; Ruela, 1997; Roldão et al, 2000; Silva, 2000.

⁽³⁴⁵⁾ O valor da soma das escalas “nenhuma influência” ou “pouca influência” ultrapassa, em todas as hipóteses, os 50%.

cia de um tipo de formação contínua, que lhes permita continuar um processo de desenvolvimento ao longo da vida, apontando, como principal motivação para a frequência das acções, as suas necessidades de formação, não descurando, contudo, a importância da acreditação.

De igual modo, salientam a relação entre as necessidades de formação e a actualização de conhecimentos, estratégias e fundamentos educativos ou seja, os professores respondentes, através das necessidades apontadas, parecem atribuir uma maior importância a um modelo de formação contínua capaz de os ajudar na imprescindível actualização de saberes e processos, de modo a responderem à necessidade de uma maior capacidade de resposta e adequação às novas circunstâncias.

Por fim, referem-se à valorização dos contextos organizacionais das escolas, do desenvolvimento das competências dos alunos e das capacidades de auto-reflexão e de trabalho colaborativo, ao assumirem estes aspectos como os que obtiveram um menor grau de influência da formação contínua frequentada.

A partir dos resultados da análise das necessidades dos professores e, concomitantemente, dos resultados da formação contínua frequentada, parece possível constatar a importância de *novas dimensões* que, no contexto das sociedades actuais, se consideram indispensáveis ao perfil de competência profissional destes professores. Neste sentido, nas opções apontadas pelos professores parecem ser reconhecíveis três dimensões que nos permitem compreender a natureza das competências consideradas essenciais⁽³⁴⁶⁾ ao desenvolvimento profissional do professor. A *dimensão saber*, que remete para o saber teórico, quando apontam como necessidade de formação o *conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos* e o *conhecimento sobre avaliação*. A *dimensão saber-fazer*, ao identificarem aspectos relacionados com o desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem e também com o seu próprio desenvolvimento. Efectivamente, apontam como necessidades de formação o conhecimento de *novos métodos pedagógicos*, o *conhecimento sobre as TIC* e as *capacidades de perceber os problemas como membro de uma sociedade global e intervir na resolução de problemas como membro de uma sociedade global* e indicam uma expressão reduzida da influência da formação contínua no *desenvolvimento de competências dos alunos, de práticas efectivas de auto-reflexão e de trabalho colaborativo*. Por fim, a dimensão *saber-ser*, no sentido em que apontam, como necessidade de formação, a capacidade de *compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais*, encaminhando para o uso social de conhecimento numa perspectiva que aprender a conviver com o Outro.

⁽³⁴⁶⁾ A fundamentação teórica encontra-se no capítulo dois do enquadramento teórico deste estudo.

Parte IV – Quanto à caracterização do modelo de formação contínua de professores

A. Características do modelo de formação contínua de professores (Questão 11)

Pretendeu-se com a questão 11 saber a opinião dos professores sobre o modelo subjacente à oferta de formação contínua que lhes tem sido disponibilizada. Neste sentido, foram transcritas onze afirmações que, de acordo com a literatura, caracterizam o modelo de formação contínua de professores em Portugal, solicitando aos professores que apontassem as cinco afirmações que considerassem mais relevantes. Os dados resultantes apresentam-se na tabela 22.

		Frequency	Valid Percent
A1	<i>O professor é obrigado a fazer formação, mesmo que esta não seja eficaz (Estrela, 1998).</i>	1724	75,5
A2	<i>A formação contínua dos professores caracteriza-se pela desarticulação entre as necessidades de formação sentidas e a oferta formativa (Nóvoa, 1991).</i>	1440	63,1
A3	<i>Não se construiu um sistema de formação contínua orientado para a autonomia, participação e descentralização, pelo que se instalou a crise da identidade docente (Estrela, 1991).</i>	792	34,7
A4	<i>Os centros de formação das escolas foram-se tornando simples agências de créditos para a progressão na carreira docente (Ruela, 1999).</i>	875	38,3
A5	<i>A formação contínua dos professores caracteriza-se pelo aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade (Decreto Lei 274/94 de 28/10).</i>	280	12,2
A6	<i>A formação contínua dos professores caracteriza-se pela inexistência de repercussões nas práticas dos professores (Nóvoa, 1991).</i>	1506	65,9
A7	<i>Os formandos-professores apenas esperam que a formação seja rápida, com o mínimo de esforço e custos, mas que confira os créditos necessários para a progressão na carreira (Ponte, 1994).</i>	301	13,1
A8	<i>Os professores, como profissionais da avaliação e com todo o poder daí decorrente, não gostam de ser avaliados quer na formação, quer na escola e no seu desempenho profissional (Afonso, 1998).</i>	554	24,2
A9	<i>A formação contínua não contribui sempre para a valorização profissional e melhoria do desempenho dos docentes (Nóvoa, 1999).</i>	1653	72,4
A10	<i>A procura da formação destina-se sobretudo a resolver de forma expedita o problema dos créditos dos professores para progressão na carreira (Correia, 1998).</i>	824	36,1
A11	<i>A avaliação de desempenho é posterior às actividades formativas e, da forma como o processo é conduzido, não tem qualquer impacto na identificação de necessidades de formação dos docentes (Pacheco & Flores, 1999).</i>	901	39,4

Tabela 22. As representações dos professores relativamente ao modelo actual de formação contínua

Observa-se que uma percentagem considerável de professores refere, como características do modelo de formação contínua em vigor, a obrigatoriedade (afirmação A1 – 75%), a desarticulação entre a oferta e as necessidades formativas (afirmação A2 – 63,1%) e a ausência de repercussões nas suas práticas (afirmação A6 – 65,9%).

No entanto, o facto de 72,4% dos professores considerar que a formação contínua *não contribuiu sempre para a valorização profissional e melhoria do desempenho dos docentes* (afirmação A9) parece corroborar os dados relativos à questão 10, ou seja, cerca de 40% dos professores considera que a formação contínua influenciou o seu desenvolvimento pessoal e profissional, relativamente aos aspectos considerados (*Implementação da gestão do currículo, conhecimentos disciplinares e pedagógicos, desenvolvimento de competências dos alunos, desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão e desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo*). Salienta-se, ainda, o facto de 12,2% dos professores seleccionarem a afirmação 5 que remete para o texto normativo, ao apontar as finalidades da formação contínua de professores (*aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade*).

Em síntese, estas representações dos professores sobre o modelo de formação contínua que lhes tem sido disponibilizado parecem traduzir a consciencialização da importância de uma formação contínua, que lhes permita continuar um processo de desenvolvimento ao longo da vida.

B. Expectativas com vista a uma possível melhoria do modelo de formação contínua de professores (Questão 12)

Por se tratar de uma questão aberta, procedemos à **análise de conteúdo** da questão 12, com a qual se pretendeu obter uma **visão prospectiva relativamente à possível melhoria do modelo de formação contínua de professores** em vigor. Neste sentido, solicitámos aos professores a indicação de três sugestões que apontassem no sentido de uma *nova filosofia* subjacente à formação contínua.

Uma vez que a amostra referente às outras questões do questionário⁽³⁴⁷⁾ não se afigura totalmente coincidente⁽³⁴⁸⁾ com a da questão 12, embora faça parte integrante daquela, parece-nos pertinente começar por caracterizá-la como sub-amostra.

⁽³⁴⁷⁾ Caracterizada no início deste capítulo.

⁽³⁴⁸⁾ O número de professores respondentes é substancialmente diferente.

- Caracterização da sub-amostra

Dos dois mil duzentos e oitenta e dois professores, responderam à questão 12 apenas trezentos e cinquenta professores (15,3%), o que já de si é significativo. A distribuição da subamostra, pelos diferentes *Centros de Área Educativa*, é a que se apresenta na tabela 23.

Centro de Área Educativa	Frequency	Valid Percent
AVEIRO	31	8.8
CASTELO BRANCO	54	15.4
COIMBRA	67	19.1
LEIRIA	43	12.2
GUARDA	55	15.7
VEISEU	100	28.5
TOTAL	350	100

Tabela 23. Distribuição da subamostra, de acordo com o Centro de Área Educativa

Verifica-se que o maior número de respondentes a esta questão pertence ao *Centro de Área Educativa de Viseu* e à semelhança dos procedimentos adoptados na caracterização da amostra principal, apresenta-se, de seguida, a caracterização da subamostra no que se refere à *idade*, *situação profissional*, *nível de ensino*, *tempo de serviço* e *cargo que ocupa*.

VARIÁVEIS INDEPENDENTES		Frequency	Valid Percent
Idade	< 25 anos	4	1,1
	26 - 35 anos	111	31,7
	36 - 45 anos	152	43,4
	46 - 55 anos	65	18,5
	56 - 60 anos	16	4,5
	> 60 anos	2	0,5
Situação profissional	Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica	94	26,8
	Professor(a) do Quadro de Escola	256	73,1
Nível de Ensino	2.º Ciclo	146	41,7
	3.º Ciclo	204	58,2
Tempo de Serviço	< 2 anos	3	0,8
	2 - 5 anos	10	2,8
	6 - 10 anos	79	22,5
	11 - 20 anos	171	48,8
	21 - 30 anos	69	19,7
	> 30 anos	18	5,1

Cargo / Órgão de Gestão	Presidente da Assembleia de Escola	11	3,1
	Presidente do Conselho Pedagógico	1	0,2
	Presidente do Conselho Executivo	3	0,8
	Membro do Conselho Pedagógico	68	19,4
	Director de Turma	112	32
	Outros Cargos	20	5,7
	Sem Cargo	135	38,5

Tabela 24. Caracterização da subamostra, de acordo com a *idade, situação profissional, nível de ensino, tempo de serviço e cargo*.

À excepção da variável *idade*, na qual a maioria dos respondentes tem idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos, as restantes variáveis apresentam resultados análogos aos da caracterização da amostra: a maioria pertence ao *Quadro de Escola*, é professor do 3.º ciclo do *Ensino Básico*, tem entre 11 a 20 anos de *serviço* e exerce as funções de *Director de Turma*, pelo que se considera que a subamostra é representativa da amostra.

Conforme já referimos anteriormente, para a interpretação da informação constante nas respostas à questão 12, procedeu-se à técnica de análise de conteúdo de acordo com os seguintes procedimentos: transcrição do texto das respostas à referida questão⁽³⁴⁹⁾; realização de uma primeira leitura *flutuante* (Bardin, 1991) do conteúdo manifesto, visando identificar as principais informações em relação ao objecto de pesquisa, avaliando, assim, as possibilidades de análise relativamente ao sistema de categorias a usar para o tratamento da informação (Esteves, 2006: 113) e definição das *unidades de registo* que permitiram detectar os núcleos de sentido emergentes do discurso produzido pelos professores, possibilitando, ainda que se encontrassem certas regularidades relativamente às expectativas dos professores respondentes. Por fim, e a partir destas regularidades, de acordo com o quadro teórico do estudo, desenvolveu-se um sistema integrado que permitiu analisar quantitativa e qualitativamente o discurso dos participantes, pois conforme Thiollent (1988), qualquer facto social e educativo possui aspectos que podemos descrever em termos quantitativos e qualitativos.

O sistema de análise adoptado⁽³⁵⁰⁾ contém três macro-categorias:

- A: Concepções de *formação contínua de professores*;
- B: Nível organizacional da *formação contínua de professores*;
- C: Natureza da *formação contínua de professores*.

⁽³⁴⁹⁾ Ver anexo 11.

⁽³⁵⁰⁾ Ver anexo 10.

Para a primeira macro-categoria - *concepções de formação contínua de professores* – identificámos duas categorias: a primeira, *impacto da formação contínua*, diz respeito às consequências atribuídas à formação contínua pelos professores participantes. Desta categoria, emergem três subcategorias, que remetem para questões referentes à *qualificação profissional*, que consiste na relação acção de formação/creditação, ou seja na sobrevalorização dos créditos para progressão na carreira docente; ao *desenvolvimento profissional e pessoal*, entendido como o crescimento pessoal e interpessoal, que se vai alicerçando em interacção com os outros e com os contextos e às *implicações na prática lectiva*, que remete para a passagem do conhecimento à acção, pela reconstrução do mesmo através de um processo de ensino-aprendizagem como objecto de reflexão e fonte de hipóteses de solução e de mudança; a segunda – *sentido estratégico* – na qual, a formação contínua se encontra ao serviço da resolução de problemas e do desenvolvimento de projectos de transformação das escolas. Desta categoria surge, como subcategoria, a formação centrada na escola, assumindo a(s) escola(s) como centro(s) local(ais) de aprendizagem polivalentes, acessíveis a todos, a partir de parcerias de aprendizagem com outras instituições para benefício mútuo dos diferentes intervenientes. Identificámos cinco dimensões⁽³⁵¹⁾ para esta subcategoria: a *dimensão organizacional*, que remete para a escola-organização, definindo as *necessidades institucionais* de formação; a *dimensão psicossocial de formação*, que entende o formando como sujeito da sua própria formação⁽³⁵²⁾; a dimensão pedagógica, que corresponde a uma formação centrada nas práticas e a *dimensão cívica e/ou política-corporativa*, que consiste na capacidade auto-organizativa dos professores no sentido de promoverem a sua própria formação.

Relativamente à segunda macro-categoria - *Nível organizacional da formação contínua de professores* – identificaram-se cinco categorias: *entidades promotoras*, na qual se incluem as organizações que podem/devem, na opinião dos respondentes, ser responsáveis pela promoção/dinamização das acções de formação contínua; *locus de formação*, que se refere à localização das acções de formação; *horário*, respeitante ao tempo em que ocorrem as acções de formação; *modalidades*, referente à natureza das estratégias a privilegiar na formação contínua de professores e *oferta de formação*, que diz respeito aos critérios subjacentes à oferta. A categoria – *modalidades* – definida após a leitura das respostas dos professores, contempla quatro subcategorias: *teórica*, respeitante à aquisição de conhecimentos teóricos; *teórico-prática*, que com-

⁽³⁵¹⁾ Adaptado de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001).

⁽³⁵²⁾ Princípio da *auto-implicação* (Sá-Chaves, 1994, 2000).

siste na relação entre teoria e prática profissional; de *análise reflexiva da praxis*, ou seja, a (re)estruturação dos saberes de acção a partir de uma reflexão crítica e saberes práticos, respeitante à mobilização de estratégias e actividades consistentes do ponto de vista didáctico-pedagógico. Da última categoria - *oferta de formação* – emergem duas subcategorias: *centradas nos formadores* ou seja, a oferta das acções depende da disponibilidade dos formadores e *centradas nos formandos*, quando a oferta das acções depende das necessidades dos formandos.

A terceira macro-categoria definida, neste sistema de análise, prende-se com a *natureza da formação contínua de professores*. Neste sentido, identificaram-se três categorias: *Perspectivas de formação*, subdividida em duas subcategorias. A primeira – *teorética* – diz respeito à importância do conhecimento científico/disciplinar no sentido de que a teoria informa a prática e a segunda - *reflexiva/ecológica* - é entendida como a capacidade de adaptação criativa e de inovação que o profissional demonstra ao lidar com situações complexas e imprevisíveis que enfrenta e que implica processos de interacção progressiva dependentes das inter-relações estabelecidas nos contextos onde o professor age e interage. Na segunda categoria- *dimensões da competência profissional*, e de acordo com os sentidos emergentes do discurso produzido pelos professores respondentes, identificaram-se as seguintes subcategorias: *dimensão saber*, referente ao conhecimento científico e domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade; *dimensão saber-fazer* através da dialogicidade entre saber e saber-fazer ou seja, saber operacionalizar os conhecimentos tendo em conta os destinatários seleccionando as metodologias e as estratégias mais adequadas; *dimensão saber-ser*, que se expressa através das capacidades de crítica, reflexão e mudança activa em si mesmo e remete para os valores, convicções, utilização social de conhecimento e *dimensão integradora*, que diz respeito ao desenvolvimento de um conjunto de valores, atitudes, conhecimentos e capacidades que, ajustadas a cada contexto, permitam responder de forma adequada às situações educativas. Finalmente, a terceira categoria - *desenvolvimento de competências nos alunos*, que remete para a necessidade de preparar os alunos para os desafios de um futuro instável e incerto, valorizando-se, assim, o desenvolvimento de competências entendidas como *saberes básicos*, indispensáveis, para que todos os cidadãos se desenvolvam harmoniosamente, na sua plenitude, enquanto ser humanos, pessoal, social e profissionalmente organizados. Esta categoria inclui quatro subcategorias: *aprender a aprender*, que compreende a mobilização de *estratégias adequadas para procurar, processar, sistematizar e organizar informação*, de *variados tipos* e a partir de *múltiplas fontes*, para a *transformar em conhecimento*, que pode ser científico, artístico e/ou cultural; *aprender a comunicar*, ou seja, usar di-

ferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação; *aprender a desenvolver o espírito crítico*, que remete para a *procura de razões e alternativas que fundamentem as tomadas de decisão*, envolvendo *escolhas reflectidas numa dimensão* multidisciplinar e *aprender a ser / aprender a ser com os outros*, que diz respeito ao desenvolvimento do sentido ético numa perspectiva global de desenvolvimento integral da pessoa humana; através de uma *cidadania activa*, no quadro de uma ética de responsabilidade, solidariedade e tolerância.

Saliente-se, no entanto, que algumas destas categorias/ dimensões apresentam-se, muitas vezes, entrecruzadas e articuladas no próprio discurso dos participantes, nomeadamente no que se refere ao *impacto da formação contínua*, às *dimensões da competência profissional* e ao *desenvolvimento de competências nos alunos*, o que provocou uma repetição de algumas das unidades de registo, como se pode verificar no sistema de categorias apresentado no anexo 9.

De acordo com este sistema de análise, retomamos a apresentação dos resultados.

- **Quanto ao contributo para a reflexão acerca da natureza e qualidade do sistema de formação contínua de professores**

A. Concepções de *formação contínua de professores*⁽³⁵³⁾

No que diz respeito ao *impacto da formação contínua de professores*⁽³⁵⁴⁾, e procurando-se um olhar prospectivo, verificou-se que no discurso de 8,5% dos professores respondentes, apenas um atribui um papel relevante à frequência de acções de formação contínua para *progressão na carreira*⁽³⁵⁵⁾.

As acções de formação devem ser a única forma de progressão na carreira. Se o actual sistema for alterado irá levar a profundas alterações e muitas divergências no relacionamento entre professores.
(Q862)⁽³⁵⁶⁾

Por outro lado, constata-se que 50% dos respondentes não só desvaloriza a relação acção de formação/creditação como atribui uma relevância à formação contínua no seu *desenvolvimento profissional e pessoal*⁽³⁵⁷⁾, tal como as evidências apontam:

A obrigatoriedade dos créditos na progressão da carreira, por vezes, obriga a que o professor se inscreva numa acção apenas com o objectivo de arranjar créditos. Advindo daí um comportamento pouco participativo por parte do mesmo, dado o pouco interesse na matéria. (Q966)

⁽³⁵³⁾ Macro-Categoria A.

⁽³⁵⁴⁾ Macro-Categoria A - Categoria 1.

⁽³⁵⁵⁾ Macro-Categoria A - Categoria 1- Subcategoria 1.

⁽³⁵⁶⁾ (Q582) – Questionário n.º 582.

⁽³⁵⁷⁾ Macro-Categoria A - Categoria 1- Subcategoria 2.

A formação contínua deve permitir o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes. (Q595)

Os professores devem frequentar acções pela sua valorização pessoal e melhoria do seu desempenho como docente, aumentado a sua auto-estima, e não por obrigação à obtenção de créditos para a subida de escalões. (Q1229)

Verifica-se uma valorização do papel da formação contínua no seu desenvolvimento profissional e pessoal, em detrimento da obtenção de créditos, ou seja, os professores entendem que a formação contínua deve responder às suas necessidades e promover a sua valorização pessoal e profissional e não servir apenas como um meio para a obtenção de créditos. Esta visão prospectiva parece corroborar os dados relativos à questão 8 do questionário, na qual a maioria dos professores aponta as necessidades de formação como motivação prioritária para a frequência das acções de formação. Emergem, assim, indícios de uma nova conceptualização da formação contínua no que diz respeito à acreditação, ou seja, a formação contínua deve dar resposta, do seu ponto de vista, prioritariamente, às necessidades dos seus destinatários. Por conseguinte, e não descurando a importância de uma entidade reguladora no processo que proceda à acreditação das acções propostas pelos Centros de Formação, estas deveriam emergir das necessidades dos professores e/ou do resultado de uma efectiva avaliação de desempenho que, detectasse essas mesmas necessidades, independentemente do número de créditos. Também os discursos oficiais vão neste sentido ao definirem o âmbito da formação contínua dos professores para efeitos de progressão na carreira. Efectivamente, de acordo com o actual Estatuto da Carreira Docente, são consideradas as acções de formação contínua que incidam sobre conteúdos de natureza científico-didáctica com estreita ligação à matéria curricular que lecciona, bem como as relacionadas com as necessidades da escola definidas no respectivo projecto educativo ou plano de actividades⁽³⁵⁸⁾. No que se refere à subcategoria *implicações na prática lectiva*⁽³⁵⁹⁾, 46.6% dos professores aponta-a como necessidade, que poderá ser colmatada melhorando o modelo de formação contínua, considerando fundamental não apenas a intervenção em si, como nas suas práticas, nos seus contextos, nos seus alunos.

⁽³⁵⁸⁾ Recorde-se que, de acordo com a legislação anterior, o âmbito da formação contínua não influenciava a progressão na carreira, o que contava era apenas o número de créditos de acordo com os anos de permanência no escalão. Esta situação parece ter contribuído para que a formação contínua, em que o País investiu avultados recursos, estivesse em regra divorciada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da actividade docente.

⁽³⁵⁹⁾ Macro-Categoria A - Categoria 1- Subcategoria 3.

Torna-se cada vez mais imperioso apostar na formação de professores que contemple a preparação destes profissionais da educação para a aquisição de uma lucidez intelectual que os leve a assumir uma postura epistemológica, problematizadora da realidade educacional e do contexto em que se inserem (...) O modelo de formação contínua de professores em Portugal deve atentar na importância dos resultados, resultados estes, concretos e que deverão nortear toda a acção educativa. (Q245)

Reestruturar os processos de formação de modo a que existam repercussões obrigatórias na intervenção pedagógica (...) Reajustar a progressão na carreira dos docentes de modo a que a formação tenha aplicabilidade prática (...). (Q293)

(...) para que seja efectivo e benéfico, sobretudo, para os alunos. (Q346)

Formar realmente os professores para a sua prática lectiva, (...) aprender, partilhar, trocar experiências e aplicar os novos conhecimentos em sala de aula. (Q765)

Como se observa, os professores consideram que a renovação do actual modelo de formação contínua deverá ter repercussões nas suas práticas lectivas, de modo a que se verifiquem efectivas mudanças, situação que consideram benéfica para os alunos. Neste sentido, a formação dos professores deve estar directamente relacionada com o seu perfil profissional e com o sucesso educativo dos alunos.

No que diz respeito à *dimensão organizacional*, que remete para a formação centrada nas práticas profissionais dos docentes, a partir das necessidades destes e da escola como unidade organizacional, pode-se verificar, na opinião de 35% dos professores, a necessidade de um envolvimento da escola, através das estruturas de gestão pedagógica, na identificação das necessidades formativas:

Solicitar aos Departamentos Curriculares os temas que gostariam de ver tratados em acções creditadas. (Q43)

As acções oferecidas devem ir de encontro aos problemas reais e às necessidades de cada escola/professor. (Q47)

A escola deve ser um centro autónomo (...) mobilizando as capacidades instaladas em recursos humanos e proporcionando condições físicas, orgânicas e de funcionamento para a actividade investigativa, como principal componente da formação e da avaliação de desempenho. (Q400)

Direccionar a formação para (...) a realidade em que o mesmo se encontra: alunos, escola, problemas específicos de cada escola. (Q463)

O parâmetro *dimensão psicossocial* é também evidente no discurso de 15,5% dos professores, quando salientam a necessidade da sua implicação no processo formativo, ou seja, no dizer de Sá-Chaves (2007), o *princípio da auto-implicação*:

A formação contínua deverá depender das necessidades de formação de cada docente, sem se estabelecerem percentagens. Isto é, cada docente deverá escolher a formação que mais necessite independentemente de ser na sua área científica ou não. (Q477)

Desenvolvimento de uma formação mais abrangente permitindo que os professores escolham o seu percurso formativo real. (Q651)

O professor traça ao longo da sua carreira o seu percurso formativo contextualizado às exigências de formação que os tempos e os contextos de actuação impõem. Deve ser dada uma maior ênfase à possibilidade de o professor decidir sobre as suas necessidades formativas de acordo com os contextos em que intervém e, portanto, isso significa, uma formação centrada na escola. (Q957)

O professor deveria ter sempre a liberdade de escolher as suas acções, independente de esta estar ou não ligada ao seu grupo disciplinar. (Q2145)

Verifica-se que a escola é indicada como o lugar privilegiado e a identificação das necessidades formativas deve partir das estruturas de gestão pedagógica, realçando a importância de uma maior auto-implicação dos professores na sua própria formação.

Também quanto à formação centrada nas práticas quotidianas do professor, através da observação e reflexão sobre o seu próprio ensino numa atitude de investigação-acção, ou seja, quanto à *dimensão pedagógica da formação*, observa-se uma valorização desta por parte de 20% dos professores

Formação centrada na escola, local de trabalho do professor / formando, nos problemas reais que tem de desenvolver, no seu quotidiano. Formação que tenha por base a investigação/acção. (Q81)

Formação baseada nas necessidades de âmbito pedagógico. (Q37)

Criar centros dentro da própria escola partindo dos departamentos disciplinares por forma a responder às necessidades pontuais que vão surgindo, obrigando os docentes a investigar. (Q543)

Promover acções diversificadas sobre as diferentes áreas curriculares, de encontro à valorização pedagógica dos docentes. (Q693)

Por fim, a *dimensão cívica e/ou política-corporativa* é também evidente nos seus discursos (24,4%) ao salientarem a importância da dimensão colaborativa na formação enquanto aprendizagem ao

longo da vida como uma política essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social e do emprego:

Promover a formação contínua com base nas situações práticas reais, valorizando uma escola cada vez mais diferente. Desenvolver formas de valorização pessoal/profissional dos professores, tendo em conta o sistema Escola /família. (Q101)

A formação contínua devia também apostar mais na formação na escola, ou seja, entre os colegas da mesma escola e que procurasse respostas efectivas para os problemas reais de um determinado contexto educativo (escola). (Q550)

Cada escola identificava as áreas fracas, cujo plano de melhoria passaria pela formação das pessoas. O órgão de gestão seleccionava as pessoas a frequentarem determinado tipo de acção de formação com vista a estes “trazerem” um valor acrescentado para a escola e darem origem ao “efeito multiplicador”. (Q911)

(...) deveria ser promovida a nível regional uma formação sobre o que se faz a nível local, isto é, exemplos de boas práticas, porque me parece que existem escolas de boas práticas a vários níveis e esse saber-fazer não é dado a conhecer aos outros para poderem crescer e enriquecer com essa troca. (Q957)

Como se observa, os professores perspectivam a actualização do modelo de formação contínua através de uma atitude investigativa e a partir observação e reflexão das suas práticas. Consideram, ainda, a importância da dimensão colaborativa no seu desenvolvimento profissional e pessoal. Vão, portanto, no sentido de Donald Schön (1983,1987) quando este autor salienta a importância da análise reflexiva da *praxis* na formação de profissionais competentes, evidenciando a capacidade de adaptação criativa e de inovação, que o profissional demonstra ao lidar com situações complexas e imprevisíveis.

Em **síntese**, pode-se verificar que estes professores valorizam o papel da formação contínua no seu desenvolvimento profissional e pessoal, perspectivando uma requalificação do modelo de formação que responda às necessidades dos seus destinatários, considerando fundamental não apenas a intervenção em si, como nas suas práticas, nos seus contextos, nos seus alunos. Em suma, a formação contínua de professores deve estar directamente relacionada com o seu perfil profissional e com o sucesso educativo dos alunos.

B. Nível organizacional da formação contínua de professores⁽³⁶⁰⁾

No que se refere às entidades promotoras⁽³⁶¹⁾, cerca de 2% dos professores, cujos discursos se enquadram nesta macro-categoria⁽³⁶²⁾ indicam, para além das já existentes (centros de formação de escolas, centros de formação de professores, universidades e institutos politécnicos), as próprias escolas e entidades estrangeiras:

Formação (...) com a colaboração dos Centros de Formação de Escolas (...) no domínio científico ao nível das Universidades e Institutos Politécnicos (...) no domínio pedagógico ao nível dos Centros de Formação e Institutos Politécnicos. (Q75)

Facultar a frequência de acções de formação no estrangeiro acreditadas, com uma bolsa. (Q120)

Projectos realizados nas escolas contarem com verdadeira formação. (Q290)

A escola deve ser um centro autónomo e independente científico, pedagógico, tecnológico e de gestão, mobilizando as capacidades instaladas em recursos humanos e proporcionando condições físicas, orgânicas e de funcionamento para a actividade investigativa, como principal componente da formação e da avaliação de desempenho. (Q400)

Quanto ao locus de formação⁽³⁶³⁾, transparece, no discurso de apenas 17,9% dos professores, a necessidade de a formação se realizar perto das áreas de trabalho e/ou de residência:

Devia evitar-se a todo o custo que acções de formações absolutamente fundamentais se realizassem em locais muito distantes da escola ou da residência dos docentes. (Q119)

Há acções de formação interessantes que se limitam ao litoral pelo que os professores do interior não têm possibilidade de frequentar ou perdem imenso tempo em viagens. (Q307)

Facultar a formação o mais próximo da residência ou da escola onde trabalham. (Q347)

A formação decorrer na zona de residência. (Q385)

Alguns professores referem ainda a possibilidade de formação on-line e nas próprias escolas:

Formação on-line sem ser presencial. (Q132)

A Formação de professores deve ser realizada, essencialmente, nas Escolas. (Q183)

Sempre que possível, as acções serem na escola ou agrupamento. (Q344)

⁽³⁶⁰⁾ Macro-Categoria B.

⁽³⁶¹⁾ Macro-Categoria B - Categoria 1.

⁽³⁶²⁾ Inserem-se nesta macrocategoria, os discursos de 239 professores (68,2% da subamostra).

⁽³⁶³⁾ Macro-Categoria B - Categoria 2.

A formação poderia não ser presencial, recorrendo-se às novas tecnologias. Assim seria mais realista, realizar uma formação, por exemplo, na área de física em locais onde só há 2 professores (presencialmente, os custos seriam impensáveis). (Q583)

Formação ser promovida e realizada nas escolas, para dar oportunidade de frequência a todos os docentes, porque sabem que a distância dos centros de formação às escolas, são um handicap para estes frequentarem acções de formação. (Q1074)

Observa-se, ainda, no discurso de 23,8% professores um certo cansaço relativamente à rigidez dos horários⁽³⁶⁴⁾ das acções de formação contínua até então disponibilizadas:

A Formação Contínua deve funcionar (...) em articulação com os horários dos professores. (Q47)

Na medida em que dispomos de 8 dias para formação, considero que os planos das acções creditadas deveriam estar articuladas com esta dispensa da componente lectiva. Muitas vezes ser professor “deslocado” da sua área implica limitações de horários e na selecção dos temas das respectivas acções. (Q186)

Privilegiar os sábados e os períodos de interrupção lectiva para a realização das acções de formação.

Os horários pós-laborais nem sempre são uma opção para os professores que tenham de percorrer uma longa distância no regresso a casa. (Q196)

No nosso horário devia estar incluída a FC. Não ser esta após o dia de trabalho. Por vezes até altas horas da noite ou aos fins-de-semana. (Q294)

Acerca do nível organizacional de um modelo actualizado de formação contínua de professores, as pistas sugeridas pelos professores apontam a escola como entidade promotora, não descurando a importância das actuais instâncias (Centros de Formação de Escolas e de Professores, Universidades e Institutos Politécnicos), bem como a importância do Ensino Superior no domínio científico, o que vai de encontro ao enquadramento teórico deste estudo.

Os professores aspiram a uma formação perto do local de trabalho e/ou residência ou mesmo *on-line* e com horários articulados com as suas necessidades laborais e pessoais.

Apenas 5% dos professores cujos discursos se enquadram *no nível organizacional da formação contínua de professores* (macro-categoria B) se referiram às *modalidades das acções de formação*⁽³⁶⁵⁾. Destes, 41,6% valorizam as acções de formação de natureza *teórico-prática*⁽³⁶⁶⁾ (rela-

⁽³⁶⁴⁾ Macro-Categoria B - Categoria 3.

⁽³⁶⁵⁾ Macro-Categoria B - Categoria 4.

⁽³⁶⁶⁾ Macro-Categoria B - Categoria 4- Subcategoria 2.

ção entre os saberes teóricos e a prática profissional) e de *saberes práticos*⁽³⁶⁷⁾, através da mobilização de estratégias e actividades consistentes do ponto de vista didáctico-pedagógico:

Metodologias activas que permitam maior enriquecimento na prática pedagógica. (Q61)

As acções de formação serem menos teóricas e mais práticas direccionadas para os alunos que temos, muitos deles desmotivados e com poucos recursos. (Q76)

Acções relacionadas com a prática educativa. (Q494)

Valorização dos aspectos pedagógicos. (Q36)

Metodologias activas que permitam maior enriquecimento na prática pedagógica. (Q61)

A formação deve ser prática, exemplificativa. (Q84)

Ainda dentro desta categoria, pode aferir-se algumas necessidades emergentes relacionadas com a natureza das acções de formação, através de uma valorização da subcategoria 3 - *análise reflexiva da praxis* -, destacando a *dimensão reflexiva contextualizada*:

As acções propostas devem resultar de problemas verificados nas escolas independentemente das temáticas. (Q95)

Mais acções de formação dirigidas às áreas dos docentes em termos de novas metodologias e das necessidades sentidas em determinado momento. (Q689)

Maior número de acções direccionadas para as metodologias a usar com alunos NEEs (...) Acções visando o trabalho com turmas/alunos com Percursos Alternativos. (Q2149)

Relativamente à natureza *teórica*⁽³⁶⁸⁾ das acções de formação, não encontramos qualquer evidência que proponha a sua necessidade. Foi, no entanto, possível identificar, pontualmente, uma atitude de renúncia a esta modalidade:

Mais acção e menos forma. Mais prática e menos “estética”. (Q42)

Fomentar as acções de teor prático em detrimento das acções demasiado teóricas. (Q43)

Segundo os professores, para melhorar o modelo de formação contínua deveria privilegiar-se a formação de natureza *teórico-prática* e de *saberes práticos*, ou seja *contemplar prioritariamente o desenvolvimento de saberes para a acção*, reconhecendo a importância que atribuem à *dimensão conhecimento pedagógico de conteúdo* (Shulman, 1987).

⁽³⁶⁷⁾ Macro-Categoria B - Categoria 4- Subcategoria 4.

⁽³⁶⁸⁾ Macro-Categoria B - Categoria 4- Subcategoria 1.

No que se refere à categoria *oferta de formação*, 33.1% dos professores assinalaram esta questão organizacional como sugestão para uma possível melhoria do modelo de formação contínua em vigor e apontam para uma *formação centrada nos formandos*⁽³⁶⁹⁾, de acordo com as suas necessidades em detrimento de uma *formação centrada nos formadores*⁽³⁷⁰⁾, de acordo com a sua especialidade:

(...) muitas vezes as modalidades/possibilidades oferecidas são muito limitadas e não vão ao encontro das necessidades sentidas pelos professores. (Q224)

Promover a identificação das necessidades de formação dos docentes e estabelecer as respectivas prioridades (...) Adequar a oferta dos temas de FC às necessidades dos professores. (Q227)

Saber primeiro quais as necessidades das áreas a explorar nas acções e por escola (...) Desenvolver as acções nas próprias escolas consoante as necessidades dos docentes. (Q272)

A Formação deve estar centrada nas necessidades dos formandos e não na dos formadores. (Q307)

(...) às escolas seriam solicitadas as necessidades de formação de acordo com os respectivos projectos educativos e, posteriormente, colocadas à disposição pessoas para esse efeito e com conhecimentos sobre os conteúdos a formar. (Q308)

Para que possa existir um aperfeiçoamento da competência profissional é necessário que os centros de formação auscultem os professores e promovam as acções de acordo com as necessidades sentidas e não com os meios disponibilizados. (Q393)

A formação deveria ser feita de acordo com as necessidades dos docentes e não de acordo com a oferta de formadores. (Q456)

Transversalmente ao que foi analisado nos pontos anteriores os professores entendem que a formação deverá ocorrer em íntima relação com a formação centrada nos contextos das práticas/organizacionais, remetendo para espaços de (auto)formação participada. Neste sentido, a opinião dos professores deste estudo parece convergir com o pensamento de Nóvoa (1991a), quando defende a emergência de uma *nova cultura de formação contínua de professores* centrada em dinâmicas de matriz reflexiva sobre as suas próprias práticas.

Em **síntese**, os dados recolhidos parecem permitir a identificação de alguns *sinais* desta *nova cultura de formação contínua*: escola como entidade promotora, não descurando a importância de outras instâncias de formação que, a nosso ver, poderiam realizar um trabalho de parceria; forma-

⁽³⁶⁹⁾ Macro-Categoria B - Categoria 5- Subcategoria 2.

⁽³⁷⁰⁾ Macro-Categoria B - Categoria 5- Subcategoria 1.

ção on-line⁽³⁷¹⁾; horários articulados com as necessidades laborais⁽³⁷²⁾; formação de natureza teórico-prática e de saberes práticos de acordo com as necessidades dos formandos.

C *Natureza da formação contínua de professores* ⁽³⁷³⁾

A macro-categoria C tinha como principal finalidade identificar indícios emergentes no discurso relativamente à *natureza da formação contínua de professores*, que nos possibilitaria, ainda, compreender a sua raiz epistemológica, no que se refere aos itens *perspectivas de formação*⁽³⁷⁴⁾, *dimensões da competência profissional*⁽³⁷⁵⁾ e desenvolvimento de competências nos alunos⁽³⁷⁶⁾. Quanto ao item 1, *perspectivas de formação*, dos 17 professores que referiram esta dimensão nos seus discursos escritos, pode verificar-se que a perspectiva teórica⁽³⁷⁷⁾, ou seja, aquela que valoriza a importância dada ao conhecimento científico/disciplinar no sentido de que a teoria informa a prática, é referida no discurso de apenas 4 professores (23,5%):

Incidência em matérias do currículo/áreas disciplinares. (Q73)

Mais formação específica nas diferentes áreas curriculares disciplinares. (Q125)

(...) área específica de cada disciplina. (Q530)

Realização de acções de temas intimamente ligados às disciplinas que leccionamos. (Q563)

A subcategoria 2 – reflexiva / ecológica – encontra-se nos discursos da maioria dos professores respondentes (76,4%). Apresentam-se, como exemplo, os seguintes excertos:

A oferta de formação não deve ser só ao nível disciplinar, pois os desafios postos aos professores são cada vez maiores. (Q36)

Formação centrada (...) nos problemas reais que tem de desenvolver, no seu quotidiano. (Q81)

As acções propostas devem resultar de problemas verificados nas escolas independentemente das temáticas. (Q95)

⁽³⁷¹⁾ As tecnologias de informação e comunicação trouxeram ao domínio da formação de professores novas possibilidades de promoção da aprendizagem. Neste sentido, muitas oficinas de formação já funcionam em aprendizagem e-learning.

⁽³⁷²⁾ Situação prevista no novo ECD, ao indicar como tempo de formação a componente não lectiva dos professores e/ou os períodos de interrupção de actividades lectivas.

⁽³⁷³⁾ Macro-Categoria C.

⁽³⁷⁴⁾ Macro-Categoria C - Categoria 1.

⁽³⁷⁵⁾ Macro-Categoria C - Categoria 2.

⁽³⁷⁶⁾ Macro-Categoria C - Categoria 3.

⁽³⁷⁷⁾ Macro-Categoria C - Categoria 1- Subcategoria 1.

O professor deve fazer pelo menos 2 acções de formação por ano: uma na sua área disciplinar e outra visando Direcção de Turma, Projecto Educativo, Projectos Curriculares de Escola, etc. (Q109)

Os temas (...) mais diversificados/ajustados ao mundo actual/realidade escolar. (Q534)

Temas ajustados à real situação escolar que se vive tendo em conta o contexto, o aspecto geográfico, etc, das diferentes escolas e não fazerem-se acções genéricas que, muitas vezes, não servem a ninguém. (Q959)

Promover acções (...) adequadas aos novos desafios da escola. (Q963)

Conteúdos programáticos ligados às necessidades dos professores, inscritas no projecto educativo da escola, tendo em vista duas grandes metas: uma nova relação escola-sociedade e a dignificação da profissão docente (...) Metodologia centrada na acção e na prática concreta do professor na sala de aula ou no exercício das suas outras funções. (Q1857)

Maior número de acções direccionadas para as metodologias a usar com alunos NEEs (...) Acções visando o trabalho com turmas/alunos com Percursos Alternativos. (Q2149)

Também aqui se constata que estes professores sugerem alterações ao modelo de formação contínua que possam privilegiar o desenvolvimento de estratégias de ensino/aprendizagem diversificadas e que integrem melhor a teoria e a prática. Neste sentido, os professores reconhecem a importância das ambiências formativas/culturas científicas numa matriz crítico-reflexiva que se exerce e fundamenta nas *culturas de acção* (ecológica), bem como nos *saberes referenciais* das áreas científicas (teórica).

No que se refere à categoria 2, verificou-se que 30,5% dos professores se referiam às *dimensões relativas à sua competência profissional*. Neste sentido, apontámos, como subcategorias três dimensões relativas à competência profissional dos professores: *dimensão saber*⁽³⁷⁸⁾ (o conhecimento científico e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade); *dimensão saber-fazer*⁽³⁷⁹⁾ (operacionalizar os conhecimentos tendo em conta os destinatários seleccionando as metodologias e as estratégias mais adequadas) e *dimensão saber-ser*⁽³⁸⁰⁾ (capacidades de crítica, reflexão e mudança activa em si mesmo e nas suas práticas). Uma vez que estas três dimensões se implicam mutuamente, o processo de análise de conteúdo resultou de constantes reformulações na procura de indicadores que nos aproximassem do carácter singular de cada qual.

⁽³⁷⁸⁾ Macro-Categoria C - Categoria 2- Subcategoria 1.

⁽³⁷⁹⁾ Macro-Categoria C - Categoria 2- Subcategoria 2.

⁽³⁸⁰⁾ Macro-Categoria C - Categoria 2- Subcategoria 3.

Quanto à primeira, dimensão *saber*, apresenta o índice mais elevado de frequência de evidências (41,1 %) das respostas. Ou seja, a formação contínua deve promover a actualização do conhecimento científico e do domínio dos conteúdos relacionados com as matérias leccionadas:

No caso específico da disciplina de Língua Portuguesa e Português, com a introdução da nova terminologia linguística, (...). (Q125)

Mais formação voltada para a área científica, (...). (Q126)

Parte da formação deve ser obrigatoriamente dentro da área disciplinar do docente" (Q169)

Formação científica de acordo com a disciplina e novos programas. (Q170)

(...) maior formação na área científica que o professor lecciona (...). (Q273)

(...) aprofundem os conteúdos científicos trabalhados em cada disciplina. (Q319)

(...) no âmbito específico da sua área de estudos. (Q337)

Formação científica adequada às matérias que se leccionam. O mundo está permanentemente em mudança e eu, como professor de Matemática, preciso de formação científica e, sobretudo, ao nível das tecnologias ligadas ao ensino da Matemática e dos seus conteúdos (...). (Q346)

No que se refere à *dimensão saber-fazer*, verificou-se que apenas 28,8% dos professores atribui grande importância ao saber operacionalizar os conhecimentos, tendo em conta os destinatários, ao seleccionar as metodologias e estratégias mais adequadas, ou seja, às competências relacionadas com o desenvolvimento curricular dos processos de ensino/aprendizagem:

Apostar em acções de formação sobre novos métodos e materiais pedagógicos. Apostar também nas novas tecnologias. (Q190)

(...) que incida sobre a prática pedagógica, designadamente, a gestão pedagógica e curricular na sala de aula (novos desafios emergentes). (Q230)

Orientar os docentes para a pesquisa e procura de novas técnicas e métodos pedagógicos no ensino, levar os docentes a questionar a sua própria actividade e abrir-se a novas tecnologias. (Q241)

A formação contínua deverá apontar para as metodologias de ensino que se adaptam à heterogeneidade das turmas (...) deverá favorecer a inovação didáctica. (Q422)

A formação deveria centrar-se mais na prática lectiva dos professores ajudando-os na criação de materiais pedagógicos promotores de boas aprendizagens. (Q456)

Os temas das acções de formação deveriam ir ao encontro das reais necessidades de formação dos professores e tendo sempre em conta a aplicabilidade na prática lectiva. (Q459)

Por fim, e no que diz respeito à dimensão *saber-ser*, verifica-se que apresenta a menor taxa de frequência (6,3%):

Valorizar as relações inter-pessoais nos planos de formação. (Q160)

Em áreas que visam o desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão, (...) deveria ser possível facultar aos docentes acções de formação que potenciassem o desenvolvimento social e pessoal (parece-me que nesta área há muito por fazer). (Q224)

Tendo como princípio que as ferramentas necessárias para um docente são a pedagogia, a didáctica e os conhecimentos científicos na área parece ser de primordial importância que a formação contínua se centre, também, na auto-reflexão e na auto-análise da prática pedagógica do docente em situação de contexto da sala de aula” (Q353)

As acções de formação de professores deveriam visar a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional. (Q564)

(...) dando novas bases académicas para enriquecimento pessoal. (Q581)

Promover acções de formação que vão ao encontro do sentir dos jovens, da forma de lidar com eles, a forma como actuar com os seus comportamentos. (Q951)

Acções de desenvolvimento pessoal e social. (Q2011)

Como se observa⁽³⁸¹⁾, 69,3% dos professores perspectiva, na reconceptualização do modelo de formação contínua, o desenvolvimento de diversas vertentes que integram o saber, salientando os programas das disciplinas e a sua formação científica. Parece evidente a consciencialização dos professores relativamente à dimensão conhecimento de conteúdo proposta por Shulman (1987). Sá-Chaves (2000:100) traduz esta ideia, referindo que *ninguém pode desconstruir o que não conhece*, ou seja, a imprescindibilidade do conhecimento de conteúdo no processo de ensino-aprendizagem. Verifica-se, ainda, que as opiniões dos professores remetem também para outras dimensões do saber - *saber-fazer* e o *saber-ser*, atribuindo alguma importância ao *saber-fazer*, ou seja, às teorias pedagógicas e didácticas na sua relação com um dado conteúdo da aprendizagem, numa determinada situação.

Há ainda evidência de que atribuem pouquíssima importância à dimensão *saber-ser*. Salientam-se as referências à *construção de uma auto-imagem equilibrada*, à *auto-realização profissional* (*conhecimento de si próprio*⁽³⁸²⁾) ao *sentir dos jovens* (*conhecimento do Outro*). Registe-se, ainda, a

⁽³⁸¹⁾ Ver resultados de ocorrência no anexo 9.

⁽³⁸²⁾ Elbaz, 1983.

existência de referências ao desenvolvimento pessoal e social como âmbito a desenvolver pela formação contínua sem, no entanto, se referirem aos seus destinatários directos. Estas poucas referências à dimensão *saber-ser* podem ser resultado do facto da **formação contínua não ter contemplado, ao longo dos anos, esta dimensão na sua oferta**. A este propósito, Estrela (2001:37) aponta, como um dos pontos críticos do Regime Jurídico da Formação Contínua, a *indefinição do conceito de formação/desenvolvimento pessoal do professor que, de acordo com a autora, parece ser um reflexo do desenvolvimento profissional, uma vez que a formação pessoal, deontológica e sócio-cultural não se afigura como um objectivo*. Refira-se que esta limitação se apresenta absolutamente contraditória relativamente aos desafios deste novo século, tendo em conta que a Educação deve fornecer referenciais que permitam aos sujeitos comportarem-se como actores responsáveis, conhecendo-se a si mesmos e, ao mesmo tempo, abrindo-se ao Outro, em atitudes de cidadania partilhada. É, neste sentido que, o relatório do Conselho Nacional de Educação (2007: 54), refere que, *no seu conjunto, as competências identificadas como indispensáveis são coerentes com os princípios enunciados pela UNESCO sobre a Educação para o século XXI e implicam a consolidação das quatro aprendizagens estruturantes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. Contudo, e porque o exercício de análise fragmenta o discurso não permitindo uma leitura mais global, optámos por identificar uma nova subcategoria - *dimensão integradora*⁽³⁸³⁾ que, como já referimos anteriormente, se define, neste estudo, como o desenvolvimento de um conjunto de valores, atitudes, conhecimentos, capacidades e competências que, ajustadas a cada contexto, permitam responder de forma adequada às situações educativas. Assim, verificou-se que 23,4% dos professores apontam o facto da natureza das competências do professor dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico compreender um carácter transversal dos diferentes saberes, resultante da complexidade da sua natureza e da função que suporta, de um conhecimento constituído de várias dimensões combinadas por lógicas conceptualmente incorporadas. É neste sentido que a competência profissional do professor, tal como foi referido no enquadramento teórico, assume uma matriz complexa ao interligar as dimensões saber, saber-fazer e saber-ser e que transparece nos seguintes excertos

Permitir a formação dos professores nas diferentes áreas da educação artística, no âmbito do teatro, da música e da dança (...). (Q39)

Variar o leque da oferta de acções de formação valorizando mais a formação ao nível do desenvolvimento pessoal e social (educação para a cidadania, educação para a saúde, ...). (Q199)

⁽³⁸³⁾ Macro-Categoria C - Categoria 2- Subcategoria 4.

Em áreas que visam o desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão, deveria ser possível facultar aos docentes acções de formação que potenciasssem o desenvolvimento social e pessoal (parece-me que nesta área há muito por fazer). (...) Aos docentes deveria ser dada a possibilidade de enriquecimento do seu nível curricular (alíneas do ponto 8.1) bem como do desenvolvimento pessoal e social, (...). (Q224)

(...) formação de professores que contemple a preparação destes profissionais da educação (...) que os leve a assumir uma postura epistemológica, problematizadora da realidade educacional e do contexto em que se inserem. (Q245)

Formação para os professores a fim de tornar as relações profissionais entre eles mais adequadas, por exemplo, para se saber elaborar um projecto educativo para uma escola e para que seja efectivo e benéfico, sobretudo, para os alunos (...) para melhor compreensão do comportamento dos alunos nas várias faixas etárias. (Q346)

A formação deve servir o sistema de ensino, isto é, deve formar em todas as áreas às quais os professores têm de dar resposta e não apenas numa ou noutra vertente (como é o caso da formação em TIC tendo descurado tudo o resto) (...) Se o professor tem que ter múltiplas competências também tem que ter acesso a todas as formações e não apenas à sua área de formação. (Q389)

A formação deveria ser dirigida para as grandes alterações que vão surgindo no sistema educativo, preparando o docente para os novos desafios. (Q420)

A formação deve incidir menos nos conteúdos específicos de cada área curricular e mais nos problemas comuns a toda a classe docente (insucesso escolar, indisciplina, desmotivação dos alunos pela escola, etc). (Q755)

Conteúdos programáticos ligados às necessidades dos professores, inscritas no PE da escola, tendo em vista duas grandes metas: uma nova relação escola-sociedade e a dignificação da profissão docente (...) Metodologia centrada na acção e na prática concreta do professor na sala de aula ou no exercício das suas outras funções. (Q1857)

A formação deve incidir preferencialmente sobre temáticas que efectivamente possam vir a ter repercussões na prática docente (aos níveis científico, pedagógico, relacional, (...). (Q2210)

São, de um modo transversal aos discursos, referidas competências relacionadas com o questionamento e reflexão crítica, com a compreensão dos contextos e da sua influência na própria aprendizagem, com a compreensão do processo de aprendizagem e da sua actualização adequada em situações concretas, com o saber teórico e, sobretudo, com a necessidade de procura de alternativas que permitam a actualização constante dessas competências numa perspectiva de formação ao longo da vida, através de uma melhoria progressiva do modelo de formação contínua.

Estas respostas parecem encontrar fundamento nas competências estruturantes do perfil profissional do professor, que desenvolvemos no capítulo dois do enquadramento teórico.

No que diz respeito à categoria 3 - *desenvolvimento de competências nos alunos* – apenas 8 (7,2%) dos 111 professores, cujos discursos se enquadram na macro-categoria 3, referiram o *desenvolvimento de competências nos alunos* como factor a valorizar na formação contínua de professores. Este valor parece muito baixo, tendo em conta que 46.6%⁽³⁸⁴⁾ considera fundamental que na reconceptualização do modelo de formação contínua de professores se impulsione uma intervenção efectiva nas suas práticas, nos seus contextos, nos seus alunos. Quanto à dimensão *aprender a aprender*, somente 2 dos 8 professores (25%) a referem nos seus discursos:

A formação contínua de professores deveria dar mais atenção às necessidades de formação dos professores que conduzam a levar os alunos a serem mais autónomos, levá-los a pensar, não lhes dar os conteúdos como coisas feitas e acabadas (...). (Q241)

Alargar as propostas para áreas pouco convencionais que possam ser úteis nas substituições. (Q504)

Pese embora se considere esta percentagem pouco significativa, saliente-se que de um modo transversal aos discursos dos professores, são referidas competências relacionadas com o questionamento, a reflexão crítica, a investigação, que perspectivam o desenvolvimento da competência *aprender a aprender* numa aproximação ao perfil de competências a desenvolver por todos os cidadãos, fundamentado no enquadramento teórico deste estudo. Ou seja, ao reflectirem acerca do desenvolvimento da sua competência profissional, os professores referem a dimensão *aprender a aprender*. No que concerne à *dimensão aprender a comunicar*, apenas um professor se refere a este item, apontando-o, no entanto, como uma prioridade de formação para os professores do 1.º ciclo:

Julgo ser importante uma formação junto dos professores do 1º ciclo no tocante às competências que os alunos têm que desenvolver em Língua Portuguesa e Matemática, por forma a que se altere o presente estado de “falta de exigência” que nas últimas décadas é visível nos resultados das provas de aferição realizadas neste nível de ensino (situação que depois se repercute negativamente nos restantes níveis de ensino). (Q383)

⁽³⁸⁴⁾ Ver análise *implicações na prática lectiva* (subcategoria 3, categoria 1, macro-categoria A).

Também o facto de apenas um professor se referir a esta *dimensão do saber* é aspecto a destacar negativamente, dada a importância da mesma no desenvolvimento dos cidadãos nas sociedades contemporâneas, como o referem os autores citados no enquadramento teórico⁽³⁸⁵⁾.

A dimensão *aprender a desenvolver o espírito crítico* é a que apresenta a frequência mais elevada (37.5%), referindo que a formação contínua deve ajudar os professores a promoverem o desenvolvimento do espírito crítico nos seus alunos:

A FC deveria (...) ajudar o professor a conseguir inculcar nos alunos a dúvida, a crítica e a determinação nos seus estudos (...). (Q241)

Os temas das acções de formação deveriam ser mais diversificados/ajustados ao mundo actual/realidade escolar. (Q534)

Orientar mais as acções para o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico. (Q719)

Pela taxa de frequência apresentada, embora muito baixa, observa-se uma preocupação, por parte de alguns dos professores respondentes, com a necessidade de desenvolver, nos alunos, uma cidadania activa, através do desenvolvimento da competência de espírito crítico de modo a serem capazes de resolver situações problemáticas do dia-a-dia.

Por fim e no que se refere à dimensão *aprender a ser / aprender a ser com os outros*, verifica-se que 25% dos professores consideram importante o desenvolvimento destes saberes:

Promover acções de formação que vão ao encontro do sentir dos jovens, da forma de lidar com eles, a forma como actuar com os seus comportamentos. (Q951)

Formação orientada para (...) a gestão de conflitos dentro da sala de aula. (Q526)

Continuando-se a verificar uma baixa percentagem de professores respondentes, observa-se, no entanto, uma preocupação em compreender o Outro, de modo a poderem lidar com situações imprevisíveis que caracterizam os actuais contextos escolares.

Globalmente, os dados analisados parecem continuar a permitir a identificação de *indícios* de uma *nova cultura de formação contínua* que se relacionam com a necessidade de desenvolvimento competências estruturantes do perfil profissional do professor, tal como sustentámos no enquadramento teórico deste estudo.

⁽³⁸⁵⁾ Entre outros, destacamos Delors, 1996; Morin, 2002b; Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004; Carneiro, 2004 (cf. parte I, capítulo um).

Síntese / Parte IV

Na parte IV do questionário, pretendeu-se, por um lado, conhecer as representações dos professores relativamente ao modelo de formação contínua em vigor, através da sua caracterização e, por outro, numa visão prospectiva, conhecer as suas expectativas com vista a uma possível melhoria do referido modelo.

Observou-se que, embora existam muitos professores que apontam, a obrigatoriedade, a desarticulação entre a oferta e as necessidades formativas e a ausência de repercussões nas suas práticas, como características do modelo de formação contínua em vigor, quase metade da amostra considera que a formação contínua influenciou o seu desenvolvimento pessoal e profissional nos aspectos considerados no questionário.

Quanto às suas percepções relativamente aos contributos para possíveis melhorias do modelo em vigor, verificou-se que os professores sugerem que o modelo de formação contínua contribua, de forma efectiva para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, atribuindo pouca importância à relação acção de formação/creditação e considerando fundamental que a formação tenha consequências não apenas em si, mas também nas suas práticas, nos seus contextos, nos seus alunos.

Os professores pretendem, ainda, que o modelo de formação seja centrado nos contextos de trabalho, nas suas práticas profissionais, através da observação e reflexão sobre o seu próprio ensino numa atitude crítica de investigação-acção, sugerindo que a formação contínua promova acções de formação mais diversificadas, ajustadas ao mundo actual, à realidade escolar e apontando como sugestões, o desenvolvimento de temas como projecto educativo, projectos curriculares de turma e de escola, necessidades educativas especiais, percursos alternativos. Assumem-se como sujeitos activos no seu próprio processo formativo e defendem o envolvimento da escola na identificação das necessidades formativas, através das estruturas de gestão pedagógica, salientando a importância da dimensão colaborativa na formação, ou seja, a necessidade de desenvolverem novas competências de trabalho em equipa. Contudo, estas representações dos professores não apresentam convergência com os resultados à questão 6 do questionário, ou seja, o discurso de retórica não coincide com a baixa participação dos professores na elaboração do Projecto Educativo e do Plano de Formação das suas escolas.

Ao nível organizacional da formação contínua, os professores entendem, também, que as próprias escolas se devem constituir como centros de formação de professores, referindo contudo a importância dos centros de formação de escolas, centros de formação de professores, universida-

des e institutos politécnicos como entidades promotoras de formação, o que sugere uma maior descentralização da oferta e maior proximidade aos contextos de trabalho. Nos seus discursos, transparece, também, a necessidade da formação se realizar perto das áreas de trabalho e/ou de residência de acordo com um horário flexível que vá ao encontro da sua disponibilidade. Neste âmbito é recorrente a sugestão de realização das acções de formação na componente não lectiva e/ou nos períodos de interrupção das actividades lectivas, possibilidades contempladas no recente enquadramento legal referente à formação contínua de professores⁽³⁸⁶⁾. É, também, sugerida a formação *on-line* e nas próprias escolas. Os professores valorizam acções de formação de *natureza teórico-prática*, nas quais exista uma relação efectiva entre os saberes teóricos e as práticas profissionais e de *saberes práticos*, através da mobilização de estratégias e actividades consistentes do ponto de vista didáctico-pedagógico. São referidas, ainda, algumas necessidades emergentes relacionadas com a natureza das acções de formação, através da *análise reflexiva da praxis*, destacando a dimensão reflexiva contextualizada. Os professores referem, também, a indispensabilidade da *oferta de formação se centrar nas necessidades dos formandos*, em detrimento de uma formação centrada na especialidade dos formadores. É a *perspectiva reflexiva/ecológica*, aquela que os professores indicam como de maior importância na reconfiguração possível do modelo de formação contínua. Relativamente às *dimensões da competência profissional*, a maioria dos professores aponta as *dimensões saber e saber-fazer* como prioritárias no desenvolvimento da sua competência profissional, considerando importantes o saber teórico e o aprofundamento do seu conhecimento quanto aos processos de ensino/aprendizagem. Emergem breves indícios referentes à *dimensão saber-ser*, embora a maioria dos professores, que se referiu às dimensões da sua competência profissional não considere esta dimensão como prioritária, o que, como referimos anteriormente, se revela muito preocupante. Destaque-se, ainda, a importância dada por alguns dos professores à *dimensão integrada*, ao considerarem que a competência profissional do professor assume uma matriz complexa, que interliga as dimensões *saber, saber-fazer e saber-ser*, evidenciando, assim, uma visão epistemológica coerente e articulada dos diferentes tipos de saber. Relativamente ao desenvolvimento de competências nos alunos, referem que a formação contínua deverá ajudá-los a desenvolver as competências aprender

⁽³⁸⁶⁾ Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro (Novo Estatuto da Carreira Docente) e Portaria n.º 345/2008 de 30 de Abril que define as condições em que o pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário pode usufruir de dispensa para formação.

a aprender; aprender a comunicar: aprender a desenvolver o espírito crítico e aprender a ser/aprender a ser com os outros.

Tendo em conta, por um lado, as baixas taxas de referência dos discursos dos professores e, por outro, o esforço desenvolvido por vários autores no sentido de caracterizar um conjunto de saberes básicos que todos os cidadãos devem poder desenvolver, considera-se importante que, ao repensar o modelo de formação contínua, se tenha como referente esta necessidade de compreensão da natureza desses novos saberes que, pelas suas características, não se coadunam com os modelos centrados na mera transmissão de informação..

5.2.2. Análise inferencial da informação recolhida através do Questionário (Partes II e III)

Conforme já foi referido⁽³⁸⁷⁾, procedeu-se à análise estatística inferencial, procurando averiguar se as diferentes opiniões dos professores variam de forma estatisticamente significativa⁽³⁸⁸⁾ com os indicadores de carácter pessoal (*idade*) e profissional (*CAE a que pertence, situação profissional, nível de ensino e cargo que ocupa*). Conscientes da intrincada teia de variáveis presentes e actuates na realidade sobre a qual nos debruçámos e, considerando as questões decorrentes em função de aspectos inerentes aos contextos pessoais e profissionais dos respondentes, delimitámos o âmbito de análise à seguinte *Hipótese geral* (HG), emergente das questões de investigação anunciadas anteriormente:

As representações que os professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico respondentes neste estudo têm acerca da formação contínua que lhes tem vindo a ser facultada são influenciadas pelo perfil pessoal e profissional destes profissionais, nomeadamente, no que concerne à sua idade, ao Centro de Área Educativa a que pertencem, à sua situação profissional, ao nível de ensino no qual leccionam, ao tempo de serviço que possuem e ao cargo que desempenham.

A hipótese geral permitiu considerar hipóteses alternativas, que se enquadram em seis grupos, organizados em função das variáveis independentes, a saber:

- 1) Hipótese 1 (**H1**) – Há diferenças, estatisticamente significativas, nas representações dos professores respondentes acerca da formação contínua que lhes tem sido facultada, em função do CAE a que pertencem.

⁽³⁸⁷⁾ Parte II (Do Enquadramento metodológico à modelização do estudo), capítulo quatro - Abordagem metodológica: uma relação recursiva entre teoria e método.

⁽³⁸⁸⁾ Esse valor é de 0,05, pressupondo que quando aplicado o teste, valores inferiores ao estipulado, permitem assumir a hipótese alternativa delineada, ou seja, admite-se a possibilidade de dependência entre as variáveis em análise.

2) Hipótese 2 (**H2**) - Há diferenças, estatisticamente significativas, nas representações dos professores respondentes acerca da formação contínua que lhes tem sido facultada, em função da sua idade.

3) Hipótese 3 (**H3**) – Há diferenças, estatisticamente significativas, nas representações dos professores respondentes acerca da formação contínua que lhes tem sido facultada, em função da sua situação profissional.

4) Hipótese 4 (**H4**) - Há diferenças, estatisticamente significativas, nas representações dos professores respondentes acerca da formação contínua que lhes tem sido facultada, em função do nível de ensino a que pertencem.

5) Hipótese 5 (**H5**) - Há diferenças, estatisticamente significativas, nas representações dos professores respondentes acerca da formação contínua que lhes tem sido facultada, em função do seu tempo de serviço.

6) Hipótese 6 (**H6**) - Há diferenças, estatisticamente significativas, nas representações dos professores respondentes acerca da formação contínua que lhes tem sido facultada, em função do cargo que desempenham.

Apresentam-se, assim, os resultados da análise inferencial com recurso a alguns testes de significância (teste t de student; análise da variância de um factor (ANOVA I)⁽³⁸⁹⁾.

Torna-se fundamental referir a dificuldade em proceder a uma análise crítica dos resultados no sentido de os comparar com outros estudos, uma vez que a análise multivariada, tal como refere Estrela (2007), foi raramente utilizada. Tendo em conta a dimensão das tabelas que espelham os dados recolhidos, optámos por colocá-las em anexo, onde poderão ser consultadas, sem pesarem excessivamente no corpo principal do texto. Contudo, apresentam-se em corpo de texto quadros com excertos das mesmas, de modo a disponibilizar a informação necessária à compreensão geral das ideias em discussão.

Os resultados de cada variável (*centro de área educativa, idade, situação profissional, nível de ensino, tempo de serviço e cargo*) são apresentados de acordo com as questões globais do questionário:

a) *Contexto escolar da formação contínua de professores*, ou seja, acerca do modo como os professores percebem as *funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de formação* (Parte II do questionário - questão 7);

⁽³⁸⁹⁾ Nas comparações múltiplas foi utilizado o teste Bonferroni (análise Post-Hoc)

b) *Expectativas e atitudes face à formação contínua de professores*, traduzidas nas representações dos respondentes relativamente às suas *motivações na selecção das acções de formação disponibilizadas pelos centros de formação contínua*; às suas *necessidades de formação* e aos *resultados das acções de formação frequentadas*, (Parte III do questionário - questões 8, 9, e 10.).

Parte II - Contexto escolar da formação contínua de professores

Na segunda parte do questionário, referente ao contexto escolar da formação contínua de professores, procurou-se conhecer, em termos de relevância⁽³⁹⁰⁾, as representações dos professores acerca das *funções dos órgãos de gestão pedagógica*⁽³⁹¹⁾ e de *si mesmos* na definição dos objectivos de Formação (Questão7).

- Quanto à variável CAE (Centro de Área Educativa), definimos a hipótese 1.1 (H1.1):
(H1.1) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente às funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de Formação*, em função do CAE a que pertencem.

Na tabela 25 apresentam-se os valores encontrados após aplicação dos testes utilizados (ANOVA 1 e Post-Hoc – Bonferroni)⁽³⁹²⁾.

Conselho Pedagógico	Aveiro	C. Branco	Coimbra	Leiria	Guarda	Viseu
M	4,00	3,66	3,98	3,94	3,98	3,90
p-value			,000			
Bonferroni	C.BRANCO ≠ AVEIRO / COIMBRA / LEIRIA / GUARDA / VISEU					
Conselho Executivo						
M	3,09	3,10	3,21	3,14	3,05	3,15
p-value			,262			
Bonferroni	NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS					
Departamentos Curriculares						
M	4,11	3,91	4,16	4,07	4,10	4,20
p-value			,001			
Bonferroni	C.BRANCO ≠ AVEIRO / COIMBRA / VISEU					

⁽³⁹⁰⁾ Nada relevante, pouco relevante, razoavelmente relevante, muito relevante e muitíssimo relevante.

⁽³⁹¹⁾ Conselho Pedagógico, Conselho Executivo, Departamentos Curriculares, Conselho de Directores de Turma.

⁽³⁹²⁾ Os dados totais apresentam-se no anexo 12.

Conselho dos Directores de Turma	Aveiro	C. Branco	Coimbra	Leiria	Guarda	Viseu
M	3,99	3,56	3,94	3,89	3,97	3,97
p-value			,000			
Bonferroni	C.BRANCO ≠ AVEIRO / COIMBRA / LEIRIA / GUARDA / VISEU					
Professores individualmente	Aveiro	C. Branco	Coimbra	Leiria	Guarda	Viseu
M	4,17	3,87	4,13	4,16	4,21	4,12
p-value			,001			
Bonferroni	C.BRANCO ≠ AVEIRO / COIMBRA / LEIRIA / GUARDA / VISEU					

Tabela 25. Funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de Formação
(Comparação por CAE (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))

Observam-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, nos diferentes aspectos considerados, à excepção do *papel do Conselho Executivo na definição dos objectivos de formação*, ao qual é atribuída idêntica importância na definição dos objectivos de formação, ou seja, a opinião da totalidade dos respondentes⁽³⁹³⁾ não se altera em função do CAE a que pertencem, não se confirmando na totalidade a hipótese 1.1., enunciada anteriormente.

Estes resultados podem ter alguma justificação pelo facto do papel do presidente do Conselho Executivo estar, na maioria das vezes, mais relacionado com aspectos organizacionais do que com questões pedagógicas, sobretudo nas escolas onde aquele não acumula as funções de presidente do Conselho Pedagógico. Relativamente às situações em que os grupos se distinguem, constatamos que os professores pertencentes ao *centro de área educativa de Castelo Branco* atribuem um menor grau de relevância aos diferentes sujeitos na definição dos objectivos de formação. Verifica-se, ainda, que os professores que pertencem ao CAE de Aveiro são os que atribuem maior relevância aos Conselhos Pedagógico, de Directores de Turma e aos professores individualmente na definição dos objectivos de formação. No caso dos Departamentos Curriculares, são os professores do CAE de Viseu que lhe atribuem maior relevância. Parece desenhar-se, por parte dos professores pertencentes a estes dois centros, um entendimento da formação contínua centrada nos problemas das escolas, ou seja, uma maior relevância dada aos órgãos das próprias escolas na definição dos objectivos de formação.

⁽³⁹³⁾ De acordo com resultados da totalidade da amostra, apresentados na análise descritiva, verificou-se que o item relativo ao Conselho Executivo era o que dividia a opinião dos respondentes: 29% considerou-o nada relevante ou pouco relevante, 31,4% razoavelmente relevante e 43,9% atribuiu-lhe muita ou muitíssima relevância na definição dos objectivos de formação.

- Quanto à variável *Idade*

No que respeita à possível influência do factor *idade*, foi colocada a hipótese 2.1 (H2.1), sobre a qual se observaria que:

(H2.1) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente às funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de Formação, em função da idade que possuem.*

Na Tabela 26 apresentam-se os valores encontrados após aplicação dos testes utilizados (ANOVA 1 e Post-Hoc – Bonferroni)⁽³⁹⁴⁾.

Conselho Pedagógico	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
M	3,96	3,91	3,78	4,14	3,88	3,97
p-value				,000		
Bonferroni			[46 - 55] ≠ [36 - 45] / [26 - 35]			
Conselho Executivo	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
M	3,35	2,80	3,21	3,32	3,04	3,94
p-value				,000		
Bonferroni		[> 60] ≠ [< 25] [26 - 35] [36 - 45] / [46 - 55] [56 - 60]				
Departamentos Curriculares	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
M	4,82	4,12	3,96	4,15	3,99	3,97
p-value				,000		
Bonferroni		[< 25] ≠ [26 - 35] [36 - 45] [46 - 55] [56 - 60] [> 60]				
Conselho dos Directores de Turma	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
M	4,80	3,90	3,67	4,01	3,92	3,98
p-value				,000		
Bonferroni		[< 25] ≠ [26 - 35] [36 - 45] [46 - 55] [56 - 60] [> 60]				
Professores individualmente	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
M	4,86	4,14	3,82	4,22	4,09	4,88
p-value				,000		
Bonferroni		[< 25] [> 60] ≠ [26 - 35] [36 - 45] [46 - 55] [56 - 60]				

Tabela 26. Funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de formação (comparação por *idade* (ANOVA 1) e comparação múltipla (Post-Hoc – Bonferroni))

⁽³⁹⁴⁾ Os dados totais apresentam-se no anexo 13.

Pelos resultados apresentados, observa-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, nos diferentes aspectos considerados, o que confirma a hipótese colocada.

Constata-se que os grupos etários [< 25] e [> 60] atribuem um grau de relevância maior às diferentes hipóteses, com excepção da referente às funções do Conselho Pedagógico, em relação aos quais não se verificam diferenças estatisticamente significativas. Observa-se, ainda, que os professores que possuem entre 46 a 55 anos de idade [46 - 55] atribuem um elevado grau de relevância na definição dos objectivos de formação ao Conselho Pedagógico.

Verifica-se, também, que os professores com menos de 25 anos [< 25] atribuem maior relevância aos Departamentos Curriculares, ao Conselho de Directores de Turma e aos professores individualmente, sendo os professores com mais de 60 anos [> 60] a atribuírem maior relevância ao Conselho Executivo na definição dos objectivos de formação. Esta posição pode estar relacionada com o facto destes professores se encontrarem ainda no início de carreira e, consequentemente, não disporem de uma visão mais abrangente da escola, centrando as suas necessidades no seio dos órgãos a que pertencem.

- Quanto à variável *situação profissional*

No que respeita à *situação profissional*, enunciámos a hipótese 3.1 (H3.1):

(H3.1) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente às funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de formação, em função da sua situação profissional.*

Na Tabela 27 apresentam-se os valores encontrados após aplicação do teste utilizado (t teste)⁽³⁹⁵⁾.

Conselho Pedagógico		PQZP ⁽	PQE
	M	3,99	3,90
	p-value	,460	
Conselho Executivo			
	M	3,10	3,14
	p-value	,000	
Departamentos Curriculares			
	M	4,33	4,02
	p-value	,000	

⁽³⁹⁵⁾ Os dados totais apresentam-se na tabela 5.27 (anexo 14).

Conselho dos Directores de Turma	PQZP ⁽	PQE
M	4,10	3,84
p-value	,000	
Professores individualmente		
M	4,35	4,03
p-value	,457	

Tabela 27. Funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de formação
(comparação por *situação profissional* (t teste))

Genericamente, pode-se constatar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, nos diferentes aspectos considerados, à excepção do papel do *Conselho Pedagógico* e do papel dos *professores individualmente* na definição dos objectivos de formação, não se confirmando na totalidade a hipótese 3.1., enunciada anteriormente. Relativamente às situações em que os grupos se distinguem, constatamos um padrão de comportamento traduzido pelos valores médios mais elevados dos *professores do Quadro de Zona Pedagógica* (PQZP), que se traduz num mais elevado grau de relevância atribuído aos diferentes sujeitos na definição dos objectivos de formação. Como excepção surge o papel atribuído ao Conselho Executivo, onde são os professores do *Quadro de Escola* (PQE) que lhe atribuem um maior grau de relevância. Esta situação pode ter alguma relação com a estabilidade⁽³⁹⁶⁾ dos professores do *Quadro de Escola*, por possuírem uma relação mais estreita com os elementos do Conselho Executivo. Assim, parecem ser os professores do *Quadro de Escola* os que, de acordo com os resultados da totalidade da amostra apresentados na análise descritiva, mais contribuíram para a taxa de 43.9% que considerou o papel deste órgão de grande relevância na definição dos objectivos de formação.

- Quanto à variável *nível de ensino*

Enunciámos a hipótese 4.1 (H4.1):

(H4.1) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente às funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de Formação, em função do nível de ensino.*

⁽³⁹⁶⁾ Recorde-se que, até 2006 (ano de administração do questionário), por via dos concursos anuais, a vinculação à escola para os professores do quadro de zona pedagógica podia ser apenas de um ano lectivo. A revisão do regime jurídico para recrutamento, selecção e colocação plurianual dos professores alargou a permanência dos professores nas escolas para um período mínimo de 3 anos.

Na Tabela 28 apresentam-se os valores encontrados após aplicação do teste utilizado (t teste)⁽³⁹⁷⁾.

Conselho Pedagógico		2.º ciclo	3.º ciclo
	M	3,90	3,95
	p-value	,009	
Conselho Executivo			
	M	3,40	2,94
	p-value	,037	
Departamentos Curriculares			
	M	4,07	4,14
	p-value	,012	
Conselho dos Directores de Turma			
	M	3,82	3,97
	p-value	,003	
Professores individualmente			
	M	4,04	4,18
	p-value	,030	

Tabela 28. Funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de formação
(comparação por nível de ensino (t teste))

Pode-se verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores do 2.º e do 3.º ciclo, nos diferentes aspectos considerados, à excepção do que diz respeito ao papel dos Directores de Turma, reconhecidos pelos docentes do 3.º ciclo com maior relevância na definição dos objectivos de formação. Estes resultados não permitem confirmar na totalidade a hipótese 4.1. Tendo em conta que, dos resultados emergentes da análise descritiva, se verificou que 71,5% da amostra atribuiu uma grande relevância (muita e muitíssima relevância) ao papel dos Directores de Turma na definição dos objectivos de formação, admite-se a possibilidade dos professores que a constituem leccionarem o 3.º ciclo.

- Quanto à variável tempo de serviço

Relativamente à possível influência da variável tempo de serviço, definimos a hipótese 5.1 (H5.1):

(H5.1) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente às funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de Formação, em função do tempo de serviço.*

⁽³⁹⁷⁾ Os dados totais encontram-se no anexo 15.

Na Tabela 29 apresentam-se os valores encontrados após aplicação dos testes utilizados (ANOVA 1 e Post-Hoc – Bonferroni)⁽³⁹⁸⁾.

Conselho Pedagógico	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
M	3,66	3,89	4,00	3,73	4,19	3,72
p-value			,000			
Bonferroni		[21 - 30] ≠ [2 - 5] [6 - 10] {11 - 20} [> 30]				
Conselho Executivo	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
M	4,08	3,33	2,70	3,21	3,33	3,43
p-value			,000			
Bonferroni		[6 - 10] ≠ [< 2] [2 - 5] {11 - 20} [21 - 30] [> 30]				
Departamentos Curriculares	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
M	3,91	4,67	4,16	3,95	4,19	3,78
p-value			,000			
Bonferroni		[2 - 5] ≠ [6 - 10] {11 - 20} [21 - 30] [> 30]				
Conselho dos Directores de Turma	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
M	4,07	4,49	4,02	3,60	4,07	3,73
p-value			,000			
Bonferroni		[2 - 5] ≠ [6 - 10] {11 - 20} [21 - 30] [> 30]				
Professores individualmente	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
M	4,16	4,65	4,22	3,81	4,25	4,14
p-value			,000			
Bonferroni		[2 - 5] {11 - 20} ≠ [6 - 10] [21 - 30] [> 30]				

Tabela 29. Funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de formação (comparação por *tempo de serviço* (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))

Verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, nos diferentes aspectos considerados, o que permite confirmar a hipótese colocada. Por conseguinte, observa-se um padrão de comportamento dos professores que possuem 2 a 5 anos de serviço [2-5] ao atribuírem um grau de relevância mais alto à maioria das hipóteses, com excepção das referentes às funções dos Conselhos Pedagógico e Executivo. Estes dados parecem corroborar a análise referente à influência do factor *idade*, uma vez que os professores com menos de 25 anos também atribuem maior relevância às funções dos Departamentos Curriculares, Conselho de Directores de

⁽³⁹⁸⁾ Os resultados totais apresentam-se no anexo 16.

Turma e professores individualmente na definição dos objectivos de formação. As representações dos professores relativas ao papel atribuído aos Conselhos Pedagógico e Executivo na definição dos objectivos de formação, apresentam duas singularidades: são os professores que possuem entre 21 e 30 anos de serviço [21 - 30] que consideram de maior relevância o papel do *Conselho Pedagógico* e, relativamente ao papel do *Conselho Executivo* é o grupo que possui entre 6 a 10 anos de serviço [6 - 10] que se distingue de todos os outros, atribuindo um grau de relevância maior a este órgão de administração e gestão. Esta circunstância pode, ainda, encontrar alguma relação com o facto destes professores poderem ser na sua maioria professores do quadro de zona pedagógica o que, como referimos anteriormente, não lhes permitia permanecer mais do que um ano lectivo na mesma escola⁽³⁹⁹⁾.

- Quanto à variável cargo

Definimos a hipótese 6.1 (H6.1):

(H6.1) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente às funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de Formação, em função do cargo que desempenham.*

Na Tabela 30 apresentam-se os valores encontrados após aplicação dos testes utilizados (ANOVA 1 e post-hoc – Bonferroni)⁽⁴⁰⁰⁾.

Conselho Pedagógico	PAE ⁽⁴⁰¹⁾	PCP ⁽⁴⁰²⁾	PCE ⁽⁴⁰³⁾	MCP ⁽⁴⁰⁴⁾	DT ⁽⁴⁰⁵⁾
M	4,38	4,70	4,15	3,83	3,95
p-value			,000		
Bonferroni	PAE / PCP ≠ MCP / DT				
Conselho Executivo					
M	2,86	3,11	3,46	3,00	3,01
p-value			,387		
Bonferroni					

⁽³⁹⁹⁾ Cf. nota ⁽³⁹⁶⁾

⁽⁴⁰⁰⁾ Os resultados totais da análise constituem o anexo 17 (tabela 5.30).

⁽⁴⁰¹⁾ Presidente da Assembleia de Escola.

⁽⁴⁰²⁾ Presidente do Conselho Pedagógico.

⁽⁴⁰³⁾ Presidente do Conselho Executivo.

⁽⁴⁰⁴⁾ Membros do Conselho Pedagógico.

⁽⁴⁰⁵⁾ Directores de Turma.

Departamentos Curriculares	PAE	PCP	PCE	MCP	DT
M	4,50	4,77	4,30	4,07	4,15
p-value			,000		
Bonferroni	PAE / PCP ≠ MCP				
Conselho dos Directores de Turma					
M	4,34	4,66	4,07	3,90	3,97
p-value			,000		
Bonferroni	PCP ≠ MCP / DT				
Professores individualmente					
M	4,34	4,66	4,07	3,98	4,14
p-value			,000		
Bonferroni	PCP ≠ MCP				

Tabela 30. Funções dos órgãos de gestão pedagógica na definição dos objectivos de Formação (comparação por *cargo* (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))

Estes resultados permitem constatar diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nos diferentes aspectos considerados, à excepção do papel do *Conselho Executivo* na definição dos objectivos de formação. Por conseguinte, a hipótese 6.1. confirma-se apenas relativamente a quatro dos aspectos considerados (papéis dos Conselho Pedagógico, Departamentos Curriculares, Conselho de Directores de Turma e Professores individualmente). Relativamente às situações em que os grupos se distinguem, constatamos um padrão de comportamento traduzido pelos valores médios mais elevados dos presidentes do Conselho Pedagógico (PCP) e a menor relevância atribuída pelos membros do Conselho Pedagógico (MCP), ou seja, os presidentes do Conselho Pedagógico atribuem maior relevância aos professores considerados individualmente na definição dos objectivos de formação do que os elementos do Conselho Pedagógico, órgão ao qual preside. No que respeita aos restantes aspectos – os papéis do Conselho Pedagógico, dos Departamentos Curriculares e do Conselho de Directores de Turma na definição dos objectivos de formação – encontramos um grupo constituído pelos Presidente do Conselho Pedagógico (PCP) e Presidente da Assembleia de Escola (PAE) que, com médias superiores, se distinguem dos Membros do Conselho Pedagógico (MCP) e dos Directores de Turma (DT). Ou seja, os presidentes do Conselho Pedagógico e da Assembleia de Escola consideram de enorme relevância o Conselho Pedagógico, os Departamentos Curriculares e o Conselho de Directores de Turma na definição dos objectivos de formação.

Síntese / Parte II

Procurou-se conhecer, através da questão 7⁽⁴⁰⁶⁾ do questionário, as representações dos professores, em termos de relevância⁽⁴⁰⁷⁾, no que diz respeito às *funções dos órgãos de gestão intermédia*⁽⁴⁰⁸⁾ e dos professores considerados individualmente na definição dos objectivos de Formação. Nesse processo, foram emergindo alguns questionamentos que podem possibilitar alguma inter-influência entre as representações dos professores e o seu perfil pessoal e profissional, definido pelas variáveis *centro de área educativa, idade, situação profissional, nível de ensino, tempo de serviço e cargo*.

Pela análise dos dados depreende-se que a enorme relevância atribuída pela amostra ao papel *individual dos professores na definição dos objectivos de formação*⁽⁴⁰⁹⁾ parece obter consenso na maior parte das variáveis em estudo, o que permite inferir, com alguma plausibilidade, que esta opção tendo como foco o professor, independentemente do contexto organizacional em que está inserido, é consonante com a concepção de formação centrada na escola que enquadrou este estudo e que é defendida por vários autores⁽⁴¹⁰⁾ e pelos próprios professores respondentes⁽⁴¹¹⁾. Formação esta que implica, entre outros factores, a articulação do desenvolvimento profissional dos professores com as escolas e os seus projectos. Contudo, parece contraditória a esta análise, a considerável relevância que os professores respondentes, independentemente da variável a que pertencem, atribuem aos órgãos de gestão intermédia⁽⁴¹²⁾ pelo facto de poder representar uma concepção de formação contínua centrada na identificação e resolução das necessidades de formação a nível local, num cenário de natureza colaborativa.

⁽⁴⁰⁶⁾ Q7 – Definição dos objectivos de formação – a partir das hipóteses dadas: o papel dos Conselho Pedagógico, Conselho Executivo, Departamentos Curriculares, Conselho de Directores de Turma, professores individualmente, ou outro na definição dos objectivos de formação.

⁽⁴⁰⁷⁾ De acordo com a escala: 1 – nada relevante | 2 – pouco relevante | 3 – razoavelmente relevante | 4 – muito relevante | 5 – muitíssimo relevante.

⁽⁴⁰⁸⁾ Conselho Pedagógico, Conselho Executivo, Departamentos Curriculares, Conselho de Directores de Turma.

⁽⁴⁰⁹⁾ 1730 professores (77,8%) – análise da tabela 5.13.

⁽⁴¹⁰⁾ Canário (1987, 1989); Barroso e Canário (1985); Correia (1989, 1990, 2000); Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001); Campos (2002), entre outros.

⁽⁴¹¹⁾ 35% dos professores defende a necessidade de um envolvimento da escola, através das estruturas de gestão pedagógica, na identificação das necessidades formativas (Cf. análise questão 12).

⁽⁴¹²⁾ Pelos resultados da amostra (tabela 5.13) verificou-se que 81,5% atribuiu aos Departamentos Curriculares, 76,5% ao Conselho Pedagógico e 71,5% ao Conselho de Directores de Turma enorme relevância na definição dos objectivos de formação.

Parte III – Expectativas e atitudes face à formação contínua de professores

Como já referimos, na terceira parte do questionário inquiriram-se os professores acerca das suas *motivações para a selecção das acções de formação, disponibilizadas pelos Centros de Formação* (questão 8.), das *suas necessidades de formação* (questão 9) e dos *resultados das acções de formação contínua* frequentadas (questão 10).

A. Motivações para a selecção das acções de formação disponibilizadas pelos Centros de Formação - (questão 8)

Relativamente a esta questão, foram apontados três itens: *necessidades de formação, modalidade da acção de formação e número de créditos concedidos*.

- Quanto à variável CAE

Considerando o factor CAE, partiu-se da hipótese segundo a qual podem existir diferenças significativas entre as motivações dos professores para a selecção das acções de formação, em função do seu perfil pessoal e profissional e enunciou-se a hipótese 1.2 (H1.2):

(H1.2) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente às suas motivações para a selecção das acções de formação, em função do CAE a que pertencem.*

Na Tabela 31 apresentam-se os valores encontrados após aplicação dos testes utilizados (ANOVA 1 e Post-Hoc – Bonferroni)⁽⁴¹³⁾.

Necessidades de formação	Aveiro	C. Branco	Coimbra	Leiria	Guarda	Viseu
M	4,17	4,07	4,14	4,04	4,19	4,18
p-value	,29					
Bonferroni	NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS					
Modalidade da acção de formação	Aveiro	C. Branco	Coimbra	Leiria	Guarda	Viseu
M	3,27	3,20	3,24	3,17	3,19	3,23
p-value	,641					
Bonferroni	NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS					

⁽⁴¹³⁾ Os resultados totais da análise apresentam-se no anexo 18.

Número de créditos concedidos	Aveiro	C. Branco	Coimbra	Leiria	Guarda	Viseu
M	4,23	3,97	4,08	4,25	4,32	4,26
p-value			,000			
Bonferroni	C. BRANCO ≠ AVEIRO/ LEIRIA/ GUARDA/ VISEU COIMBRA ≠ GUARDA					

Tabela 31. Motivações para a selecção das acções de formação
(comparação por CAE (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))

Os resultados obtidos não permitem confirmar a hipótese 1.2. na sua totalidade, uma vez que se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos apenas no que se refere ao *número de créditos concedidos* como motivação para a selecção das acções de formação. Ou seja, os professores respondentes pertencentes ao CAE da Guarda apontam, nas suas motivações, uma maior influência da variável *número de créditos concedidos*. Pode-se afirmar, com alguma plausibilidade, que a maioria dos professores (86.9%)⁽⁴¹⁴⁾ que considerou as necessidades de formação como um factor de elevada influência⁽⁴¹⁵⁾ na definição dos objectivos de formação pode pertencer a qualquer um dos centros de área educativa considerados, pelo que se conclui que a variável CAE não é decisiva.

- Quanto à variável idade

Relativamente à possível influência do factor *idade*, definimos a hipótese 2.2 (H2.2):

(H2.2) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente às suas motivações para a selecção das acções de formação, em função da idade que possuem a que pertencem.*

Na Tabela 32 apresentam-se os valores encontrados após aplicação dos testes utilizados (ANOVA 1 e post-hoc – Bonferroni)⁽⁴¹⁶⁾.

Necessidades de formação	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
M	4,00	4,12	4,15	4,21	4,17	3,98
p-value			,012			
Bonferroni	NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS					

⁽⁴¹⁴⁾ De acordo com os resultados da amostra (cf. tabela 14.) pode-se constatar que 1276 professores (56,2%) consideram as *necessidades de formação* muito influentes e 696 (30,7%) atribuem-lhe a escala de *multíssima influência*.

⁽⁴¹⁵⁾ *Muita influência e muitíssima influência.*

⁽⁴¹⁶⁾ Os resultados totais da análise apresentam-se no anexo 19.

Modalidade da acção de formação	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
M	2,21	3,24	3,48	3,05	3,65	3,07
p-value	,000					
Bonferroni	[< 25] ≠ [26 - 35] / [36 - 45] [46 - 55] [56 - 60] [> 60]					
Número de créditos concedidos	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
M	4,83	4,37	4,15	4,05	4,38	2,24
p-value	,000					
Bonferroni	[< 25] ≠ [26 - 35] / [36 - 45] [46 - 55] [56 - 60] [> 60]					

Tabela 32. Motivações para a selecção das acções de formação
(comparação por *idade* (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))

Relativamente às hipóteses consideradas⁽⁴¹⁷⁾, os resultados obtidos não permitem confirmar a hipótese 1.3. na sua totalidade, uma vez que se observam diferenças estatisticamente significativas entre os professores que possuem menos de 25 anos [< 25] e os restantes grupos, à excepção da que se refere às necessidades de formação, na qual, não se observam evidências que permitam estabelecer uma relação de dependência com os grupos etários. À semelhança da análise anterior, também o factor *idade* não influencia as representações dos professores que consideraram as necessidades de formação como influentes na selecção das acções de formação. Quanto à modalidade da acção de formação, verifica-se que os professores que possuem menos de 25 anos [< 25] se distinguem dos outros, por lhe atribuírem menor influência na selecção das acções de formação, o que pode advir da pouca experiência destes professores na frequência de acções de formação e, cmo tal, poderem desconhecer as diferentes opções. No que diz respeito ao número de créditos atribuídos, são os professores com menos de 25 anos [< 25] que lhe atribuem maior influência e os com mais de 60 anos [> 60] que lhes atribuem menor influência na selecção das acções de formação. Esta diferença pode estar relacionada com o facto deste último grupo etário se encontrar, na sua maioria, no topo da carreira, não necessitando, por isso, dos créditos atribuídos pela frequência das acções de formação.

⁽⁴¹⁷⁾ Necessidades de formação, modalidade da acção de formação e número de créditos atribuídos como motivações para a frequência das acções de formação.

- Quanto à variável *situação profissional*

Definimos a hipótese 3.2 (H3.2):

(H3.2) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente às suas motivações para a selecção das acções de formação, em função da sua situação profissional.*

Na Tabela 33 apresentam-se os valores encontrados após aplicação do teste utilizado (t teste)⁽⁴¹⁸⁾.

Necessidades de formação		PQZP	PQE
	M	4,06	4,17
	p-value	,000	
Modalidade da acção de formação			
	M	3,06	3,29
	p-value	,000	
Número de créditos concedidos			
	M	4,36	4,12
	p-value	,755	

Tabela 33. Motivações para a selecção das acções de formação
(comparação por *situação profissional* (t-teste))

Os resultados obtidos permitem constatar diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($p \leq .05$), à excepção do item *número de créditos concedidos*, não confirmando na sua totalidade a hipótese definida. Relativamente às situações em que os grupos se distinguem, constatamos que os professores do Quadro de Escola atribuem um mais elevado grau de influência às *necessidades de formação e modalidade da acção de formação* na selecção das acções de formação.

- Quanto à variável *nível de ensino*

Definimos a hipótese 4.2 (H4.2):

(H4.2) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente às suas motivações para a selecção das acções de formação, em função do nível de ensino.*

Na tabela 34 apresentam-se os valores encontrados após aplicação do teste utilizado (t teste)⁽⁴¹⁹⁾.

⁽⁴¹⁸⁾ Os resultados totais da análise apresentam-se no anexo 20.

⁽⁴¹⁹⁾ Os dados totais apresentam-se no anexo 21.

Necessidades de formação	2.º ciclo	3.º ciclo
M	4,12	4,15
p-value	,000	
Modalidade da acção de formação		
M	3,34	3,14
p-value	,005	
Número de créditos concedidos		
M	3,98	4,33
p-value	,000	

Tabela 34. *Motivações para a selecção das acções de formação*
(comparação por nível de ensino (t teste))

Pelos resultados obtidos, observam-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em todas as hipóteses consideradas, o que nos permite confirmar a hipótese definida. Constata-se, assim, que os professores do 2.º ciclo atribuem um mais elevado grau de influência à *modalidade da acção de formação* na selecção das acções de formação do que os seus colegas do 3.º ciclo. Por sua vez, os docentes do 3.º ciclo conferem um maior grau de influência às hipóteses *necessidades de formação* e *número de créditos concedidos* na selecção das acções de formação.

- Quanto à variável *tempo de serviço*

Enunciámos a hipótese 5.2 (H5.2):

(H5.2) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente às suas motivações para a selecção das acções de formação, em função do tempo de serviço.*

Na Tabela 35 apresentam-se os valores encontrados após aplicação dos testes utilizados (ANOVA 1 e Post-Hoc – Bonferroni)⁽⁴²⁰⁾.

Necessidades de formação	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
M	4,15	3,97	4,14	4,12	4,23	4,09
p-value			,002			
Bonferroni			[2 - 5] ≠ [21 - 30]			

⁽⁴²⁰⁾ Os dados totais apresentam-se no anexo 22.

Modalidade da acção de formação		< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
	M	3,83	2,47	3,19	3,47	3,07	3,47
	p-value				,000		
	Bonferroni		[2 - 5] ≠ [< 2] [6 - 10] [11 - 20] [21 - 30] [> 30]				
Número de créditos concedidos							
	M	3,50	4,59	4,48	4,12	4,09	3,39
	p-value				,000		
	Bonferroni		[2 - 5] [6 - 10] ≠ [< 2] [11 - 20] [21 - 30] [> 30]				

Tabela 35. Motivações para a selecção das acções de formação
(comparação por *tempo de serviço* (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))

Observam-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em todas as hipóteses consideradas, o que nos permite confirmar a hipótese definida. No caso do item *necessidades de formação*, constata-se que os valores médios mais elevados pertencem ao grupo dos professores que possuem entre 21 e 30 anos de serviço [21 - 30], reconhecendo-lhe maior influência. Por outro lado, verifica-se uma menor importância atribuída pelos professores que possuem entre 2 a 5 anos de serviço [2-5], consubstanciada nos valores médios mais baixos de todos os grupos. Esta diferença pode estar relacionada com o facto dos professores com menos experiência profissional terem terminado a sua formação inicial há relativamente pouco tempo, não sentem, por isso, necessidade de formação contínua.

Relativamente às *modalidades das acções de formação* são os professores que possuem entre 2 e 5 anos de serviço [2-5] que lhes atribuem um grau mais baixo de influência, o que corrobora a análise feita relativamente ao factor idade. Ou seja, os professores mais jovens são os que atribuem, às diferentes modalidades, menor influência na selecção das acções de formação. Os professores que, na selecção das acções de formação, atribuem maior influência ao *número de créditos concedidos* são os que possuem entre 2 e 10 anos de serviço ([2-5] e [6-10]), o que pode estar relacionado com a necessidade de progredir na carreira e também porque os escalões mais baixos são mais latos em termos temporais o que pressupõe a necessidade de um maior número de créditos.

- Quanto à variável cargo

Definimos a hipótese 6.2 (H6.2):

(H6.2) “Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente às suas motivações para a selecção das acções de formação, em função do cargo que desempenham.”

Na Tabela 36 apresentam-se os valores encontrados após aplicação dos testes utilizados (ANOVA 1 e Post-Hoc – Bonferroni)⁽⁴²¹⁾.

Necessidades de formação	PAE	PCP	PCE	MCP	DT
M	4,38	4,70	4,15	3,83	3,95
p-value			,000		
Bonferroni		PAE / PCP ≠ MCP / DT			
Modalidade da acção de formação					
M	4,34	4,66	4,07	3,90	3,97
p-value			,000		
Bonferroni		PCP ≠ MCP / DT			
Número de créditos concedidos					
M	4,34	4,66	4,07	3,98	4,14
p-value			,000		
Bonferroni		PCP ≠ MCP			

Tabela 36. Motivações para a selecção das acções de formação
(comparação por cargo (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))

Estes resultados permitem constatar diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, confirmando, assim, a hipótese definida. Observa-se uma maior relevância atribuída pelos Presidentes do Conselho Pedagógico (PCP), aos diferentes aspectos considerados como motivação para a selecção dos objectivos de formação. O facto de ser esta variável - presidente do Conselho Pedagógico – a que maior relevância atribui às necessidades de formação como motivação para a selecção das acções de formação, pode estar relacionado com a circunstância de serem estes professores os que têm uma visão mais alargada dos problemas das escolas e, consequentemente, das necessidades de formação dos seus professores como possível solução para esses mesmos problemas.

⁽⁴²¹⁾ Os dados totais apresentam-se no anexo 23.

Em **síntese**, depreende-se da análise dos dados que as *necessidades de formação* e a *modalidade das acções de formação*, como motivações para a selecção das acções de formação, se apresentam como um dado transversal aos sujeitos respondentes independentemente do centro de área educativa a que pertencem. Contudo, e relativamente às *necessidades de formação*, pode-se observar que o grupo dos professores que lhes atribuem maior influência na selecção das acções de formação se caracteriza por pertencer ao Quadro de Escola, leccionar o 2.º ciclo, possuir entre 21 e 30 anos de serviço e ocupar a função de presidente do Conselho Pedagógico. O factor idade não influencia as representações dos respondentes relativamente a esta motivação para a selecção das acções de formação.

No que diz respeito à *modalidade das acções de formação*, observa-se que, os professores que lhe atribuem maior influência na selecção das acções de formação são professores que têm entre 56 e 65 anos [56-65], do Quadro de Escola, leccionam o 2.º ciclo possuem entre 11 a 20 [11-20] ou mais de 30 [> 30] e podem ocupar função de presidente do Conselho Pedagógico.

Por fim, e no que se refere ao *número de créditos atribuídos*, verifica-se que os professores que lhe atribuem maior influência na selecção das acções de formação pertencem ao CAE da Guarda, têm menos de 25 anos de idade, leccionam o 3.º ciclo e possuem entre 2 e 10 anos de serviço ([2-5] e [6-10]). Os presidentes do Conselho pedagógico encontram-se neste grupo. A variável situação profissional não influencia as representações dos professores relativamente a este factor.

B. Necessidades de Formação (questão 9)

Como já foi referido, na questão 9, procurámos conhecer, o *grau de probabilidade* que os *âmbitos curricular e de desenvolvimento pessoal e social* apresentam nas necessidades de formação dos nossos respondentes, solicitando-lhes que face às hipóteses apresentadas se posicionassem do seguinte modo: *nada provável, pouco provável, razoavelmente provável, muito provável e muitíssimo provável*.

Admitiu-se como pressuposto geral que podem existir diferenças significativas entre as necessidades de formação dos respondentes, em função do seu perfil pessoal e profissional.

- Quanto à variável CAE, definimos a hipótese 1.3 (H1.3):

(H1.3) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente às suas necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social, em função do CAE a que pertencem.*

Na Tabela 37 apresentam-se os valores encontrados após aplicação dos testes utilizados (ANOVA 1 e Post-Hoc – Bonferroni)⁽⁴²²⁾.

AO NÍVEL CURRICULAR						
Conhecimento disciplinar (conteúdos e matérias a ensinar)	Aveiro	C. Branco	Coimbra	Leiria	Guarda	Viseu
M	3,74	3,55	3,73	3,70	3,83	3,78
p-value			,001			
Bonferroni	CASTELO BRANCO ≠ AVEIRO/GUARDA/VEISEU					
Conhecimento disciplinar em outras áreas						
M	3,43	3,20	3,40	3,38	3,51	3,37
p-value			,000			
Bonferroni	CASTELO BRANCO ≠ AVEIRO/GUARDA/COIMBRA					
Conhecimento no domínio da gestão e organização da classe						
M	3,80	3,45	3,69	3,80	4,00	3,66
p-value			,000			
Bonferroni	CASTELO BRANCO ≠ AVEIRO/GUARDA/COIMBRA/LEIRIA					
Conhecimento de novos métodos pedagógicos						
M	4,22	4,11	4,25	4,19	4,23	4,21
p-value			,148			
Bonferroni	NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS					
Conhecimento dos programas						
M	3,88	3,56	3,84	3,90	4,11	3,83
p-value			,000			
Bonferroni	CASTELO BRANCO ≠ AVEIRO/GUARDA/COIMBRA/LEIRIA/VEISEU					
Conhecimento sobre planificação						
M	4,00	3,52	3,85	3,90	4,09	3,86
p-value			,000			
Bonferroni	CASTELO BRANCO ≠ AVEIRO/GUARDA/COIMBRA/LEIRIA/VEISEU					
Conhecimento sobre avaliação						
M	4,13	3,83	4,02	4,10	4,20	4,07
p-value			,000			
Bonferroni	CASTELO BRANCO ≠ AVEIRO/GUARDA/COIMBRA/LEIRIA/VEISEU					

⁽⁴²²⁾ Os dados totais apresentam-se no anexo 24.

Conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos		Aveiro	C. Branco	Coimbra	Leiria	Guarda	Viseu
	M	4,38	4,24	4,37	4,39	4,42	4,35
	p-value				,032		
	Bonferroni	NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS					
Conhecimento sobre as TIC							
	M	4,33	4,07	4,32	4,37	4,38	4,25
	p-value				,000		
	Bonferroni	CASTELO BRANCO ≠ AVEIRO/GUARDA/COIMBRA/LEIRIA/VEIU					
Conhecimento dos contextos escolares							
	M	3,96	3,65	3,94	3,95	4,11	3,94
	p-value				,000		
	Bonferroni	CASTELO BRANCO ≠ AVEIRO/GUARDA/COIMBRA/LEIRIA/VEIU					
Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais							
	M	4,11	3,70	4,08	4,09	4,27	4,06
	p-value				,000		
	Bonferroni	CASTELO BRANCO ≠ AVEIRO/GUARDA/COIMBRA/LEIRIA/VEIU					
AO NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL							
Conhecimento da dimensão pessoal visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional.							
	M	3,72	3,57	3,70	3,68	3,79	3,72
	p-value				,054		
	Bonferroni	NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS					
Capacidade de perceber os problemas como membro de uma sociedade global							
	M	4,11	3,71	4,01	4,00	4,25	4,00
	p-value				,000		
	Bonferroni	CASTELO BRANCO ≠ AVEIRO/GUARDA/COIMBRA/LEIRIA/VEIU					
Capacidade de intervir na resolução desses problemas como membro de uma sociedade global.							
	M	4,09	3,80	4,07	4,07	4,27	4,08
	p-value				,000		
	Bonferroni	CASTELO BRANCO ≠ AVEIRO/GUARDA/COIMBRA/LEIRIA/VEIU					

Capacidade de compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais.		Aveiro	C. Branco	Coimbra	Leiria	Guarda	Viseu
	M	4,04	3,74	4,00	4,05	4,24	4,02
	p-value			,000			
	Bonferroni	CASTELO BRANCO ≠ AVEIRO/GUARDA/COIMBRA/LEIRIA/VEISEU					
Capacidade de pensar sistematicamente de forma crítica.							
	M	4,18	3,88	4,15	4,17	4,40	4,16
	p-value			,000			
	Bonferroni	CASTELO BRANCO ≠ AVEIRO/GUARDA/COIMBRA/LEIRIA/VEISEU					

Tabela 37. Necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social (Comparação por CAE (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))

Estes resultados permitem verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, na maioria dos itens considerados quer ao *nível curricular*, quer ao *nível do desenvolvimento pessoal e social*, não permitindo, no entanto, confirmar a hipótese 1.3. na sua totalidade.

As raras exceções referem-se, no nível curricular, aos itens *conhecimento de novos métodos pedagógicos e conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos* e, ainda, ao item *conhecimento da dimensão pessoal visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional* no nível de desenvolvimento pessoal e social.

Ao cruzarmos estes dados com os resultantes da análise descritiva⁽⁴²³⁾, parece plausível afirmar que o elevado número de professores respondentes que reconhece um *elevado grau de probabilidade*⁽⁴²⁴⁾, ao *conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos*⁽⁴²⁵⁾ e ao *conhecimento de novos métodos pedagógicos*⁽⁴²⁶⁾ como *necessidades de formação no âmbito curricular*, pode pertencer a qualquer um dos centros de área educativa.

Relativamente às situações em que os grupos se distinguem, observa-se que os professores pertencentes ao CAE de Castelo Branco atribuem menor relevância como necessidades de formação às hipóteses apresentadas, quer no âmbito curricular quer no âmbito de desenvolvimento pessoal e social.

⁽⁴²³⁾ Cf. Tabela 16. Necessidades de formação (nível curricular), apresentada neste capítulo.

⁽⁴²⁴⁾ *Muito Provável e Muiíssimo Provável.*

⁽⁴²⁵⁾ 1056 professores (91,4%).

⁽⁴²⁶⁾ 1961 professores (86,9%).

- Quanto à *variável idade*, definiu-se a hipótese 2.3 (H2.3):

(H2.3) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente às suas necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social, em função da idade que possuem.*

A tabela 38 refere os dados resultantes da comparação por *idade* das *necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social*, após aplicação dos testes utilizados (ANOVA 1 e post-hoc – Bonferroni)⁽⁴²⁷⁾.

		AO NÍVEL CURRICULAR					
Conhecimento disciplinar (conteúdos e matérias a ensinar)		< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
	M	3,95	3,80	3,76	3,67	3,47	3,09
	<i>p-value</i>			,000			
	Bonferroni	[> 60] ≠ [< 25] [26 - 35] [36 - 45] [46 - 55] [56 - 60]					
Conhecimento disciplinar em outras áreas		< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
	M	3,87	3,45	3,41	3,36	3,13	2,13
	<i>p-value</i>			,000			
	Bonferroni	[> 60] ≠ [< 25] [26 - 35] [36 - 45] [46 - 55] [56 - 60]					
Conhecimento no domínio da gestão e organização da classe		< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
	M	4,63	3,65	3,48	3,94	3,84	3,98
	<i>p-value</i>			,000			
	Bonferroni	[< 25] ≠ [26 - 35] [36 - 45] [46 - 55] [56 - 60] [> 60]					
Conhecimento de novos métodos pedagógicos		< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
	M	4,83	3,93	4,23	4,41	4,30	4,00
	<i>p-value</i>			,000			
	Bonferroni	[< 25] ≠ [26 - 35] [36 - 45] [46 - 55] [56 - 60] [> 60]					
Conhecimento dos programas		< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
	M	4,84	3,69	3,69	4,04	3,96	3,98
	<i>p-value</i>			,000			
	Bonferroni	[< 25] ≠ [26 - 35] [36 - 45] [46 - 55] [56 - 60] [> 60]					

⁽⁴²⁷⁾ Os dados totais apresentam-se no anexo 25.

Conhecimento sobre planificação		< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
	M	4,83	3,78	3,67	4,10	3,81	3,96
	p-value				,000		
	Bonferroni	[< 25] ≠ [26 - 35] [36 - 45] [46 - 55] [56 - 60] [> 60]					
Conhecimento sobre avaliação							
	M	4,83	3,94	3,93	4,31	3,78	3,98
	p-value				,000		
	Bonferroni	[< 25] ≠ [26 - 35] [36 - 45] [46 - 55] [56 - 60] [> 60]					
Conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos							
	M	4,72	4,21	4,31	4,51	4,25	4,89
	p-value				,000		
	Bonferroni	[< 25] [> 60] ≠ [26 - 35] [36 - 45] [46 - 55] [56 - 60]					
Conhecimento sobre as TIC							
	M	4,69	4,34	4,06	4,40	4,09	4,90
	p-value				,000		
	Bonferroni	[< 25] [> 60] ≠ [26 - 35] [36 - 45] [46 - 55] [56 - 60]					
Conhecimento dos contextos escolares							
	M	4,67	3,73	3,73	4,19	4,00	4,89
	p-value				,000		
	Bonferroni	[< 25] [> 60] ≠ [26 - 35] [36 - 45] [46 - 55] [56 - 60]					
Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais							
	M	4,67	3,97	3,87	4,26	3,86	4,89
	p-value				,000		
	Bonferroni	[< 25] [> 60] ≠ [26 - 35] [36 - 45] [46 - 55] [56 - 60]					
AO NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL							
Conhecimento da dimensão pessoal visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional.							
	M	3,96	3,64	3,67	3,91	3,40	3,07
	p-value				,000		
	Bonferroni	[< 25] [46 - 55] ≠ [26 - 35] [36 - 45] [56 - 60] [> 60]					

Capacidade de perceber os problemas como membro de uma sociedade global		< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
M		4,67	3,94	3,92	4,18	3,84	4,01
p-value							,000
Bonferroni		[< 25] ≠ [26 - 35] [36 - 45] [46 - 55] [56 - 60] [> 60]					
Capacidade de intervir na resolução desses problemas como membro de uma sociedade global.							
M		4,70	3,96	3,97	4,26	3,89	4,00
p-value							,000
Bonferroni		[< 25] ≠ [26 - 35] [36 - 45] [46 - 55] [56 - 60] [> 60]					
Capacidade de compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais.							
M		4,70	3,97	3,84	4,21	3,85	4,01
p-value							,000
Bonferroni		[< 25] ≠ [26 - 35] [36 - 45] [46 - 55] [56 - 60] [> 60]					
Capacidade de pensar sistematicamente de forma crítica.							
M		4,70	4,23	3,98	4,25	3,89	4,01
p-value							,000
Bonferroni		[< 25] ≠ [26 - 35] [36 - 45] [46 - 55] [56 - 60] [> 60]					

Tabela 38. Necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social (comparação por idade (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))

Pelos resultados apresentados pode-se observar que, quer ao nível do desenvolvimento curricular, quer ao nível do desenvolvimento pessoal e social, existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, nos diferentes aspectos considerados, o que permite confirmar a hipótese definida.

No que se refere ao desenvolvimento curricular, constatamos que os grupos de professores com menos de 25 anos [< 25] e com mais de 60 anos de idade [> 60] se distanciam dos outros em todas as hipóteses consideradas. Relativamente às hipóteses *conhecimento disciplinar (conteúdos e matérias a ensinar)* e *conhecimento disciplinar em outras áreas*, os professores com mais de 60 anos [> 60] são os que lhes atribuem menor significado como necessidade de formação. Nas hipóteses *conhecimento no domínio da gestão e organização da classe*, *conhecimento de novos métodos pedagógicos*, *conhecimento dos programas*, *conhecimento sobre planificação* e *conheci-*

mento sobre avaliação, são os professores com menos de 25 anos [< 25] que apresentam diferenças estatisticamente significativas ao atribuírem a estas hipóteses um valor elevado que as reconhece como necessidades de formação. Voltam a destacar-se os grupos de professores com menos de 25 anos [< 25] e com mais de 60 anos de idade [> 60], que reconhecem as restantes hipóteses apresentadas ao nível curricular – *conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos, conhecimento sobre as TIC, conhecimento dos contextos escolares, conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais* – como necessidades de formação.

Os professores com menos de 25 anos [< 25] voltam a apresentar alguma regularidade ao nível do desenvolvimento pessoal e social, considerando todas as hipóteses apresentadas como necessidades de formação. Este facto pode significar a consciencialização, por parte destes professores, das dificuldades reais da comunidade educativa e, concomitantemente, a percepção de que não se sabe tudo, sobretudo na fase inicial da carreira. Saliente-se, no entanto, a singularidade da primeira hipótese apresentada – *conhecimento da dimensão pessoal visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional* – onde, juntamente com este grupo etário, se encontra o grupo de professores que possui entre 46 e 55 anos de idade [46 - 55], ao considerarem, igualmente necessária, esta formação.

As situações apresentadas relativamente às necessidades ao nível do desenvolvimento pessoal e social, podem apresentar relação, por um lado, com o facto de esta dimensão não ser suficientemente desenvolvida na formação inicial dos professores, o que leva os professores recém-formados a percepção da necessidade de melhorar a sua formação. Por outro, e relativamente ao nível etário [46-55], a justificação destes resultados pode estar relacionada com a inexistência desta vertente formativa (pessoal, deontológica e sócio-cultural) também ao nível da formação contínua, tal como reconhece Estrela (2001).

- Quanto à *situação profissional*, definimos a hipótese 3.3 (H3.3):

(H3.3) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente às suas necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social, em função da sua situação profissional.*

A tabela 39 refere os dados resultantes da comparação por *situação profissional* das *necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social*, após aplicação do teste utilizado (t teste)⁽⁴²⁸⁾.

⁽⁴²⁸⁾ Os dados totais apresentam-se no anexo 26.

AO NÍVEL CURRICULAR		
Conhecimento disciplinar (conteúdos e matérias a ensinar)	PQZP	PQE
M	3,78	3,71
p-value	,000	
Conhecimento disciplinar em outras áreas		
M	3,41	3,38
p-value	,086	
Conhecimento no domínio da gestão e organização da classe		
M	3,58	3,80
p-value	,000	
Conhecimento de novos métodos pedagógicos		
M	4,11	4,25
p-value	,000	
Conhecimento dos programas		
M	3,85	3,86
p-value	,357	
Conhecimento sobre planificação		
M	3,94	3,87
p-value	,000	
Conhecimento sobre avaliação		
M	4,10	4,05
p-value	,531	
Conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos		
M	4,34	4,37
p-value	,022	
Conhecimento sobre as TIC		
M	4,29	4,30
p-value	,049	
Conhecimento dos contextos escolares		
M	4,14	3,85
p-value	,724	
Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais		
M	4,11	4,05
p-value	,000	

AO NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL		
Conhecimento da dimensão pessoal visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional	PQZP	PQE
M	3,89	3,63
p-value	,000	
Capacidade de perceber os problemas como membro de uma sociedade global		
M	4,12	3,99
p-value	,000	
Capacidade de intervir na resolução desses problemas como membro de uma sociedade global		
M	4,15	4,04
p-value	,000	
Capacidade de compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais		
M	4,14	3,98
p-value	,029	
Capacidade de pensar sistematicamente de forma crítica		
M	4,22	4,14
p-value	,927	

Tabela 39. Necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social (comparação por situação profissional (t-teste))

Os resultados apresentados permitem observar que, quer ao nível do desenvolvimento curricular, quer ao nível do desenvolvimento pessoal e social, existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, na maioria dos aspectos considerados, o que não confirma na totalidade a hipótese definida.

No *desenvolvimento curricular*, e relativamente às situações em que os grupos se distinguem⁽⁴²⁹⁾, constata-se que os valores médios mais elevados são dos *professores do Quadro de Zona Pedagógica*, reconhecendo, deste modo, as hipóteses apresentadas como necessidades de formação.

Também ao nível do desenvolvimento pessoal e social, estes professores atribuem um valor mais elevado às hipóteses apresentadas, sentidas como necessidades de formação a esse nível, exceptuando-se as referentes à *capacidade de compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferen-*

⁽⁴²⁹⁾ *Conhecimento disciplinar (conteúdos e matérias a ensinar), conhecimento no domínio da gestão e organização da classe, conhecimento de novos métodos pedagógicos, conhecimento sobre planificação e conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais.*

ças culturais e à capacidade de pensar sistematicamente de forma crítica, onde não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Parece relevante o facto dos professores, independentemente da sua situação profissional, entenderem estas hipóteses como necessidade de formação, por se tratar de uma questão de formação que toca cada cidadão ao longo de todo o seu percurso de vida e, consequentemente, de uma questão pertinente à escola na sua finalidade primordial de formar cidadãos. Emerge, assim, a necessidade de uma formação que vincule os saberes de referência ao desenvolvimento das competências para o exercício pleno e responsável da cidadania (Tomaz, 2007), onde se desenvolve uma relação entre a escola e a sociedade, tal como enunciámos no enquadramento teórico deste estudo.

- Quanto à variável nível de ensino, definimos a hipótese 4.3 (H4.3):

(H4.3) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente às suas necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social, em função do nível de ensino.*

A tabela 40 refere os dados resultantes da comparação por nível de ensino das necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social, após aplicação do teste utilizado (t teste)⁽⁴³⁰⁾.

AO NÍVEL CURRICULAR		
Conhecimento disciplinar (conteúdos e matérias a ensinar)	2.º CICLO	3.º CICLO
M	3,59	3,82
p-value	,000	
Conhecimento disciplinar em outras áreas		
M	3,17	3,54
p-value	,000	
Conhecimento no domínio da gestão e organização da classe		
M	3,61	3,83
p-value	,000	
Conhecimento de novos métodos pedagógicos		
M	4,18	4,23
p-value	,002	

⁽⁴³⁰⁾ Os dados totais apresentam-se no anexo 27.

Conhecimento dos programas		2.º CICLO	3.º CICLO
	M	3,78	3,91
	p-value	,001	
Conhecimento sobre planificação			
	M	3,81	3,94
	p-value	,000	
Conhecimento sobre avaliação			
	M	4,00	4,12
	p-value	,141	
Conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos			
	M	4,33	4,38
	p-value	,001	
Conhecimento sobre as TIC			
	M	4,20	4,36
	p-value	,322	
Conhecimento dos contextos escolares			
	M	3,93	3,94
	p-value	,003	
Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais			
	M	3,98	4,13
	p-value	,539	
AO NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL			
Conhecimento da dimensão pessoal visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional.			
	M	3,63	3,75
	p-value	,043	
Capacidade de perceber os problemas como membro de uma sociedade global.			
	M	3,90	4,11
	p-value	,095	
Capacidade de intervir na resolução desses problemas como membro de uma sociedade global.			
	M	3,98	4,14
	p-value	,001	

Capacidade de compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais.	2.º CICLO	3.º CICLO
M	3,92	4,10
p-value	,177	
Capacidade de pensar sistematicamente de forma crítica.		
M	3,99	4,28
p-value	,000	

Tabela 40. Necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social (comparação por nível de ensino (t-teste))

Observa-se que, quer ao nível do desenvolvimento curricular, quer ao nível do desenvolvimento pessoal e social existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos na maioria dos aspectos considerados, o que não confirma na totalidade a hipótese definida.

Quanto ao nível do *desenvolvimento curricular*, e relativamente às situações em que os grupos se distinguem⁽⁴³¹⁾, verifica-se que os valores médios mais elevados são dos professores do 3.º ciclo, o que significa que estas hipóteses são percebidas como necessidades de formação por eles.

Ao nível do desenvolvimento pessoal e social, voltam a ser os professores do 3.º ciclo que atribuem um valor mais elevado às hipóteses *capacidade de intervir na resolução dos problemas como membro de uma sociedade global* e *capacidade de pensar sistematicamente de forma crítica* como necessidades de formação.

- Quanto à variável *tempo de serviço*, definimos a hipótese 5.3 (H5.3);
(H5.3) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente às suas necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social, função do tempo de serviço.*

A tabela 41 refere os dados resultantes da comparação por *tempo de serviço* das *necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social*, após aplicação dos testes utilizados (ANOVA 1 e Post-Hoc – Bonferroni)⁽⁴³²⁾.

⁽⁴³¹⁾ *Conhecimento disciplinar (conteúdos e matérias a ensinar), Conhecimento disciplinar em outras áreas, Conhecimento no domínio da gestão e organização da classe, Conhecimento de novos métodos pedagógicos, Conhecimento dos programas, Conhecimento sobre planificação, Conhecimento de novos materiais e recursos pedagógico e Conhecimento dos contextos escolares.*

⁽⁴³²⁾ Os dados totais apresentam-se no anexo 28.

AO NÍVEL CURRICULAR						
Conhecimento disciplinar (conteúdos e matérias a ensinar)	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
M	4,15	3,95	3,77	3,74	3,73	3,29
p-value			,000			
Bonferroni		[> 30] ≠ [< 2] [2 - 5] [6 - 10] [11 - 20] [21 - 30]				
Conhecimento disciplinar em outras áreas	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
M	3,46	3,75	3,52	3,36	3,34	2,80
p-value			,000			
Bonferroni		[> 30] ≠ [< 2] [2 - 5] [6 - 10] [11 - 20] [21 - 30]				
Conhecimento no domínio da gestão e organização da classe	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
M	3,69	4,28	3,81	3,37	3,98	3,73
p-value			,000			
Bonferroni		[2 - 5] ≠ [6 - 10] [11 - 20] [21 - 30] [> 30]				
Conhecimento de novos métodos pedagógicos	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
M	4,61	4,71	3,90	4,19	4,43	4,18
p-value			,000			
Bonferroni		[6 - 10] ≠ [2 - 5] [11 - 20] [21 - 30] [> 30]				
Conhecimento dos programas	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
M	3,92	4,57	3,73	3,67	4,05	3,84
p-value			,000			
Bonferroni		[2 - 5] ≠ [6 - 10] [11 - 20] [21 - 30] [> 30]				
Conhecimento sobre planificação	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
M	3,69	4,60	3,85	3,63	4,11	3,78
p-value			,000			
Bonferroni		[2 - 5] ≠ [< 2] [6 - 10] [11 - 20] [21 - 30] [> 30]				
Conhecimento sobre avaliação	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
M	3,76	4,63	3,99	3,88	4,29	3,95
p-value			,000			
Bonferroni		[2 - 5] ≠ [< 2] [6 - 10] [11 - 20] [21 - 30] [> 30]				

Conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos		< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
M	4,23	4,63	4,21	4,28	4,53	4,52	
p-value				,000			
Bonferroni		[11 - 20] ≠ [2 - 5] [6 - 10] [21 - 30] [> 30]					
Conhecimento sobre as TIC							
M	4,25	4,51	4,38	4,05	4,40	4,47	
p-value				,000			
Bonferroni		[11 - 20] ≠ [2 - 5] [6 - 10] [21 - 30] [> 30]					
Conhecimento dos contextos escolares							
M	3,61	4,37	3,84	3,66	4,19	4,26	
p-value				,000			
Bonferroni		[11 - 20] ≠ [2 - 5] [6 - 10] [21 - 30] [> 30]					
Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais							
M	3,69	4,41	4,10	3,78	4,26	4,21	
p-value				,000			
Bonferroni		[11 - 20] ≠ [2 - 5] [6 - 10] [21 - 30] [> 30]					
AO NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL							
Conhecimento da dimensão pessoal visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional.							
M	4,00	3,89	3,67	3,62	3,91	3,37	
p-value				,000			
Bonferroni		[> 30] ≠ [2 - 5] [6 - 10] [11 - 20] [21 - 30]					
Capacidade de perceber os problemas como membro de uma sociedade global							
M	4,00	4,41	4,06	3,83	4,18	3,87	
p-value				,000			
Bonferroni		[2 - 5] ≠ [6 - 10] [11 - 20] [21 - 30] [> 30]					

Capacidade de intervir na resolução desses problemas como membro de uma sociedade global.		< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
M		4,00	4,43	4,07	3,89	4,27	3,89
p-value					,000		
Bonferroni			[11 - 20] ≠ [2 - 5] [6 - 10] [21 - 30]				
Capacidade de compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais.							
M		3,61	4,46	4,07	3,80	4,21	3,84
p-value					,000		
Bonferroni			[2 - 5] ≠ [< 2] [6 - 10] [11 - 20] [21 - 30] [> 30]				
Capacidade de pensar sistematicamente de forma crítica.							
M		3,92	4,46	4,37	3,90	4,29	3,85
p-value					,000		
Bonferroni			[11 - 20] ≠ [2 - 5] [6 - 10] [21 - 30]				

Tabela 41. Necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social
(Comparação por *tempo de serviço* (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))

Constata-se que, quer ao nível do desenvolvimento curricular, quer ao nível do desenvolvimento pessoal e social, existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, nos diferentes aspectos considerados, o que permite confirmar a hipótese definida.

Ao nível do *desenvolvimento curricular*, e relativamente aos itens:

- *conhecimento disciplinar (conteúdos e matérias a ensinar) e conhecimento disciplinar em outras áreas*, os professores com mais de 30 anos de serviço [>30] atribuem-lhes um menor significado como necessidade de formação. Esta situação pode ter fundamento no facto destes professores se encontrarem já numa fase de algum desinvestimento da carreira, uma vez que se encontram muito perto da reforma;
- *conhecimento no domínio da gestão e organização da classe, conhecimento de novos métodos pedagógicos, conhecimento dos programas, conhecimento sobre planificação e conhecimento sobre avaliação*, são os professores que possuem de 2 a 5 anos de serviço [2-5] que os percebem como reais necessidades de formação. Também aqui se pode relacionar estes dados com os apresentados aquando da análise da variável idade, na qual se observou que os professores mais novos percebem estas hipóteses como necessidades de formação no âmbito curricular;

- São, também, estes professores, juntamente com os que possuem entre 21 e 30 anos de serviço [21-30], que atribuem um maior significado como necessidade de formação ao item h) *conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos*;
- Nos restantes itens⁽⁴³³⁾, os professores que possuem entre 11 e 20 anos de serviço [11-20] são os que apresentam os valores médios mais baixos de todos os outros, o que pode significar a atribuição de uma menor relevância como necessidade de formação.

O padrão de comportamento dos professores que possuem entre 2 a 5 anos de serviço [2-5] volta a apresentar alguma regularidade ao nível do *desenvolvimento pessoal e social*, ao atribuírem às hipóteses – *capacidade de perceber os problemas como membro de uma sociedade global, capacidade de intervir na resolução desses problemas como membro de uma sociedade global, capacidade de compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais e capacidade de pensar sistematicamente de forma crítica* - um valor mais elevado.

Relativamente ao item 1 – *conhecimento da dimensão pessoal visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional*, – são os professores com mais de 30 anos de serviço [>30] que lhe atribuem um maior significado como necessidade de formação.

- *Quanto à variável cargo*

Definimos a hipótese 6.3 (H6.3):

(H6.3) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente às suas necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social, em função do cargo que desempenham.*

Na tabela 42 apresentam-se os dados resultantes da comparação por cargo das *necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social*, após aplicação dos testes utilizados (ANOVA 1 e Post-Hoc – Bonferroni)⁽⁴³⁴⁾.

⁽⁴³³⁾ Conhecimento sobre as TIC, Conhecimento dos contextos escolares e Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais.

⁽⁴³⁴⁾ Os dados totais apresentam-se no anexo 29.

AO NÍVEL CURRICULAR						
Conhecimento disciplinar (conteúdos e matérias a ensinar)		PAE	PCP	PCE	MCP	DT
M		3,86	3,88	3,58	3,66	3,78
p-value				,067		
Bonferroni		NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS				
Conhecimento disciplinar em outras áreas						
M		3,42	3,62	3,08	3,36	3,43
p-value				,207		
Bonferroni		NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS				
Conhecimento no domínio da gestão e organização da classe						
M		3,95	4,62	3,69	3,65	3,72
p-value				,000		
Bonferroni		PCP ≠ PCE /PAE/ MCP / DT				
Conhecimento de novos métodos pedagógicos						
M		4,55	4,74	4,15	4,23	4,13
p-value				,000		
Bonferroni		PCP ≠ PAE/ MCP / DT				
Conhecimento dos programas						
M		3,85	3,53	3,86	3,81	3,83
p-value				,256		
Bonferroni		NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS				
Conhecimento sobre planificação						
M		3,55	4,48	3,69	3,91	3,85
p-value				,000		
Bonferroni		PCP ≠ PCE /PAE/ MCP / DT				
Conhecimento sobre avaliação						
M		3,86	4,74	3,92	4,15	4,02
p-value				,000		
Bonferroni		PCP ≠ PCE /PAE/ MCP / DT				

Conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos		PAE	PCP	PCE	MCP	DT
	M	4,24	4,88	4,30	4,41	4,33
	p-value			,000		
	Bonferroni		PCP ≠ PAE/ MCP / DT			
Conhecimento sobre as TIC						
	M	4,48	4,81	3,84	4,23	4,28
	p-value			,000		
	Bonferroni		PCP ≠ PAE/ MCP / DT			
Conhecimento dos contextos escolares						
	M	4,11	4,59	4,00	3,98	3,81
	p-value			,000		
	Bonferroni		PCP ≠ MCP / DT			
Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais						
	M	4,15	4,62	3,84	4,09	4,05
	p-value			,031		
	Bonferroni	NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS				
AO NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL						
Conhecimento da dimensão pessoal visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional.						
	M	3,75	3,12	3,53	3,67	3,66
	p-value			,016		
	Bonferroni	NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS				
Capacidade de perceber os problemas como membro de uma sociedade global.						
	M	4,22	3,81	3,61	3,99	4,08
	p-value			,049		
	Bonferroni	NÃO HÁ DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS				

Capacidade de intervir na resolução desses problemas como membro de uma sociedade global.		PAE	PCP	PCE	MCP	DT
	M	4,28	4,62	3,61	4,05	4,11
	p-value			,001		
	Bonferroni			PCP ≠ PCE/ MCP / DT		
Capacidade de compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais.						
	M	4,17	4,62	3,46	3,94	4,05
	p-value			,000		
	Bonferroni			PCP ≠ PCE/ MCP / DT		
Capacidade de pensar sistematicamente de forma crítica						
	M	4,26	4,62	3,61	4,07	4,27
	p-value			,000		
	Bonferroni			PCP ≠ PCE/ MCP / DT		

Tabela 42. Necessidades de formação aos níveis curricular e de desenvolvimento pessoal e social (Comparação por cargo (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))

Constata-se que, quer ao nível do *desenvolvimento curricular*, quer ao nível do *desenvolvimento pessoal e social* existem diferenças significativas entre os grupos na maioria dos aspectos considerados, destacando-se a posição do *presidente do Conselho Pedagógico*, por apresentar valores médios mais elevados o que significa que lhes atribui uma maior relevância como necessidades de formação. Estes resultados não permitem confirmar a hipótese 6.3. na sua totalidade.

Recorde-se que, relativamente à variável cargo, foram os presidentes do Conselho Pedagógico que atribuíram uma maior relevância às necessidades de formação como motivação para a selecção das acções de formação o que, como referimos anteriormente, pode estar relacionado com o seu conhecimento acerca dos problemas das escolas e, conseqüentemente, das necessidades de formação dos seus professores como possível solução para esses mesmos problemas.

Relativamente à hipótese *Conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos*, embora se verifiquem diferenças significativas entre os grupos, os valores da média (todos acima dos 4 pontos percentuais) parecem corroborar o facto de 91,4% dos professores respondentes perceberem como

a necessidade de formação mais reconhecida⁽⁴³⁵⁾.

Cruzando estes dados com análise descritiva⁽⁴³⁶⁾ parece possível afirmar que os professores que perceberam *como necessidades de formação no âmbito curricular*⁽⁴³⁷⁾, o *conhecimento disciplinar (conteúdos e matérias a ensinar)*⁽⁴³⁸⁾, o *conhecimento disciplinar em outras áreas*⁽⁴³⁹⁾, o *conhecimento dos programas*⁽⁴⁴⁰⁾ e o *conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais*⁽⁴⁴¹⁾ podem desempenhar qualquer um dos cargos apresentado, ou seja, a variável cargo não é decisiva nestas representações.

Situação análoga ocorre, no âmbito do desenvolvimento pessoal e social, relativamente ao *conhecimento da dimensão pessoal visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional* e à *capacidade de perceber os problemas como membro de uma sociedade global*, ou seja, as representações dos professores quer relativamente à primeira hipótese⁽⁴⁴²⁾, quer à segunda⁽⁴⁴³⁾ não se encontram dependentes do cargo ou função que os mesmos ocupam.

Em **síntese**, e embora pareça existir uma certa relação de dependência entre algumas das variáveis em estudo e as necessidades de formação dos professores respondentes, os resultados da análise permitem, considerar que o reconhecimento das necessidades de formação mais referidas pelos professores não se encontram dependentes da maioria das variáveis em estudo. Por conseguinte, de todas as variáveis consideradas (*CAE; idade; situação profissional, tempo de serviço, nível de ensino e cargo*), apenas as variáveis *tempo de serviço* e *idade* apresentam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, nos diferentes aspectos considerados.

Assim, verifica-se que ao *nível do desenvolvimento curricular*, o *conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos*, apresentada como a necessidade de formação mais referida⁽⁴⁴⁴⁾, não se encontra dependente das variáveis *CAE* e *situação profissional*; o *conhecimento sobre as TIC*⁽⁴⁴⁵⁾

⁽⁴³⁵⁾ Cf. Tabela 15 - Necessidades de formação (nível curricular).

⁽⁴³⁶⁾ Cf. Tabelas 15 e 16 - Necessidades de formação (nível curricular) e Necessidades de formação (desenvolvimento pessoal e social).

⁽⁴³⁷⁾ Atribuindo-lhes um valor elevado de probabilidade (muito e muitíssimo provável).

⁽⁴³⁸⁾ 1560 professores (69,4%).

⁽⁴³⁹⁾ 1187 professores (53%).

⁽⁴⁴⁰⁾ 1548 professores (69,2%).

⁽⁴⁴¹⁾ 1653 professores (75,8%).

⁽⁴⁴²⁾ 1416 professores (63,4%) atribuíram ao *conhecimento da dimensão pessoal visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional* um valor elevado de probabilidade (muito e muitíssimo provável).

⁽⁴⁴³⁾ 1708 professores (76,2%) atribuíram à *capacidade de perceber os problemas como membro de uma sociedade global* um valor elevado de probabilidade (muito e muitíssimo provável).

⁽⁴⁴⁴⁾ 2056 professores (91,4%) atribuíram-lhe um valor elevado de probabilidade (muito e muitíssimo provável).

não se encontra dependente das variáveis *situação profissional e nível de ensino*; o *conhecimento disciplinar em outras áreas*⁽⁴⁴⁶⁾ não se encontra dependente das variáveis *cargo e situação profissional*, o *conhecimento dos contextos escolares*⁽⁴⁴⁷⁾ não se encontra dependente da variável *situação profissional*; o *conhecimento sobre avaliação*⁽⁴⁴⁸⁾ não se encontra dependente da variável *nível de ensino*; o *conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais*⁽⁴⁴⁹⁾ não se encontra dependente das variáveis *nível de ensino e cargo* e os *conhecimentos disciplinar (conteúdos e matérias a ensinar)*⁽⁴⁵⁰⁾ e *dos programas*⁽⁴⁵¹⁾ não se encontram dependentes da variável *cargo*. De igual modo, ao nível do desenvolvimento pessoal e social, o *conhecimento da dimensão pessoal visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional*⁽⁴⁵²⁾ não se encontra dependente das variáveis *CAE e nível de ensino*; a *capacidade de compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais*⁽⁴⁵³⁾ não se encontra dependente das variáveis *situação profissional e nível de ensino*; a *capacidade de perceber os problemas como membro de uma sociedade global*⁽⁴⁵⁴⁾ não se encontra dependente das variáveis *cargo e nível de ensino*; e a *capacidade de pensar sistematicamente de forma crítica*⁽⁴⁵⁵⁾ não se encontra dependente da variável *situação profissional*.

Conclui-se, assim, a existência de variáveis que se apresentam transversais a algumas das hipóteses consideradas como necessidades de formação.

Saliente-se, ainda, o facto de os professores entenderem a formação como um processo inacabado, uma vez que, à excepção dos grupos etários mais elevados e com mais tempo de serviço, todos os outros reconhecem um amplo quadro de necessidades de formação, quer no âmbito curricular, quer ao nível do desenvolvimento pessoal e social, assumindo-se, assim, como seres *em formação permanente e contínua*, como refere Correia (1989: 22).

⁽⁴⁴⁵⁾ Apontada por 85,5% dos professores respondentes como uma das hipóteses altamente prováveis de se constituir como necessidade de formação.

⁽⁴⁴⁶⁾ 1187 professores (53%) atribuíram-lhe um valor elevado de probabilidade (muito e muitíssimo provável).

⁽⁴⁴⁷⁾ 1445 professores (64,5%) atribuíram-lhe um valor elevado de probabilidade (muito e muitíssimo provável).

⁽⁴⁴⁸⁾ 1789 professores (79,6%) atribuíram-lhe um valor elevado de probabilidade (muito e muitíssimo provável).

⁽⁴⁴⁹⁾ 1653 professores (73,8%) atribuíram-lhe um valor elevado de probabilidade (muito e muitíssimo provável).

⁽⁴⁵⁰⁾ 1560 professores (69,6%) atribuíram-lhe um valor elevado de probabilidade (muito e muitíssimo provável).

⁽⁴⁵¹⁾ 1548 professores (69,2%) atribuíram-lhe um valor elevado de probabilidade (muito e muitíssimo provável).

⁽⁴⁵²⁾ Apontada por 1416 professores (63,4%) como uma das hipóteses altamente prováveis de se constituir como necessidade de formação no âmbito do desenvolvimento pessoal e social.

⁽⁴⁵³⁾ 1701 professores (75,9%) atribuíram-lhe um valor elevado de probabilidade (muito e muitíssimo provável).

⁽⁴⁵⁴⁾ 1708 professores (76,2%) atribuíram-lhe um valor elevado de probabilidade (muito e muitíssimo provável).

⁽⁴⁵⁵⁾ 1753 professores (79,1%) atribuíram-lhe um valor elevado de probabilidade (muito e muitíssimo provável).

C. Resultados das acções de formação contínua frequentadas (questão 10)

Procurámos, na questão 10, conhecer, o grau de influência⁽⁴⁵⁶⁾ da formação contínua no desenvolvimento profissional dos respondentes. De modo a tornar a análise mais clara, e uma vez que, de cada item (*implementação e gestão do currículo; conhecimentos disciplinares e pedagógicos; desenvolvimento de competências nos alunos; desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão e desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo*), fazia parte um número considerável de hipóteses⁽⁴⁵⁷⁾, optámos por apresentar apenas o seu valor total.

- Quanto à variável CAE

Na tabela 43⁽⁴⁵⁸⁾ apresenta-se a comparação por CAE (ANOVA 1) e as comparações múltiplas das representações dos respondentes (post-hoc – Bonferroni) acerca dos resultados das acções de formação contínua frequentadas, de modo a inferir a validade da hipótese 1.4. (H1.4), segundo a qual:

⁽⁴⁵⁶⁾ 1 – nenhuma influência; 2 – pouca influência; 3 – alguma influência; 4; muita influência; 5- muitíssima influência.

⁽⁴⁵⁷⁾ **Implementação e gestão do currículo** - compreender os conceitos inerentes à reorganização do Ensino Básico; flexibilizar o programa, de acordo com as necessidades dos meus alunos; gerir o currículo em parceria com outros parceiros educativos; colaborar na construção do projecto educativo da minha escola; colaborar na construção do(s) Projecto(s) Curricular(es) de Turma(s); elaborar / aplicar projectos inter/transdisciplinares; conceber projectos ajustados à(s) realidade(s) em que trabalho; **conhecimentos disciplinares e pedagógicos** - adquirir maior segurança nos conteúdos científicos que lecciono; adquirir conhecimentos para articular as diferentes áreas curriculares; planificar as minhas aulas tendo em conta o desenvolvimento de competências dos alunos; utilizar metodologias activas e diversificadas; promover e implementar aprendizagens diversificadas adequadas aos contextos; promover um clima positivo na sala de aula; envolver o aluno num processo activo de aprendizagem; conduzir um ensino adequado às necessidades e interesses de cada aluno; encontrar formas eficazes de ajudar os alunos com dificuldades; estimular um clima de inclusão; promover uma deslocalização efectiva da centralidade do acto educativo, do professor para o aluno e/ou grupo de alunos; **desenvolvimento de competências nos alunos** - procurar, processar, organizar e sistematizar informação; usar diferentes suportes e veículos de comunicação (TIC, LE, Expressão Corporal,...); estimular atitudes de cooperação e colaboração com os outros em todas as actividades humanas; procurar razões e alternativas que fundamentem as tomadas de decisão; desenvolver a competência reflexiva; facilitar mecanismos de compreensão; resolver situações problemáticas; gerir conflitos; mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias com vista à tomada de decisões adequadas; compreender e agir no mundo em que vivem; **desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão** relativamente a - decisões educativas; insucesso dos alunos; funções da escola; relações escola-comunidade; problemas e desafios que a mudança das práticas me vão colocando; análise das necessidades e interesses dos alunos; capacidades e competências a desenvolver nos alunos; selecção de conteúdos de acordo com critérios de relevância; opção por metodologias activas que envolvam os alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos; **desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo** - promover trabalho de equipa entre professores; utilizar frequentemente diferentes modalidades de trabalho colaborativo nas aulas; promover a colaboração entre professores e órgãos de gestão; envolver a comunidade educativa nos projectos da escola; implicar os encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos.

⁽⁴⁵⁸⁾ Os dados totais apresentam-se no anexo 30.

(H1.4) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente aos resultados das acções de formação contínua por si frequentadas, em função do CAE a que pertencem.*

IMPLEMENTAÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO	Aveiro	C. Branco	Coimbra	Leiria	Guarda	Viseu
M	2,14	2,52	2,52	2,20	2,26	2,49
p-value			,000			
Bonferroni	AVEIRO /LEIRIA /GUARDA ≠ CBRANCO /COIMBRA/ VISEU					
CONHECIMENTOS DISCIPLINARES E PEDAGÓGICOS						
M	2,28	2,92	2,74	2,36	2,32	2,75
p-value			,000			
Bonferroni	AVEIRO /LEIRIA /GUARDA ≠ CBRANCO /COIMBRA/ VISEU					
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NOS ALUNOS						
M	2,15	2,76	2,69	2,29	2,29	2,69
p-value			,000			
Bonferroni	AVEIRO /LEIRIA /GUARDA ≠ CBRANCO /COIMBRA/ VISEU					
DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EFECTIVAS DE AUTO-REFLEXÃO						
M	2,13	2,75	2,64	2,19	2,23	2,60
p-value			,000			
Bonferroni	AVEIRO /LEIRIA /GUARDA ≠ CBRANCO /COIMBRA/ VISEU					
DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EFECTIVAS DE TRABALHO COLABORATIVO						
M	2,15	2,74	2,67	2,29	2,33	2,66
p-value			,000			
Bonferroni	AVEIRO /LEIRIA /GUARDA ≠ CBRANCO /COIMBRA/ VISEU					

Tabela 43. Resultados das acções de formação contínua frequentadas
(comparação por CAE (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))

Pelos resultados apresentados observa-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, nos diferentes aspectos considerados, o que permite confirmar a hipótese definida. Constatam-se valores médios mais elevados dos CAEs de *Castelo Branco*, *Coimbra* e *Viseu*, ou seja, os professores pertencentes a estes centros atribuem uma maior influência à formação

continua, por si vivenciada, relativamente aos aspectos considerados da sua competência profissional. Contudo, pela análise dos resultados respeitante a cada uma das hipóteses consideradas nesses itens, verificam-se diferentes significados estatísticos em relação à variável CAE⁽⁴⁵⁹⁾.

No que diz respeito à *implementação e gestão do currículo*, observa-se que a maioria dos professores atribui um baixo grau de influência⁽⁴⁶⁰⁾ à frequência das acções de formação contínua relativamente à melhoria da sua competência profissional para *compreender os conceitos inerentes à reorganização do Ensino Básico* (hipótese a)⁽⁴⁶¹⁾; *flexibilizar o programa, de acordo com as necessidades dos seus alunos* (hipótese b)⁽⁴⁶²⁾ e *colaborar na construção do Projecto Educativo da escola* (hipótese d)⁽⁴⁶³⁾. Relativamente às restantes hipóteses, as opiniões dividem-se⁽⁴⁶⁴⁾.

Relativamente aos *conhecimentos disciplinares e pedagógicos*, as opiniões divergem⁽⁴⁶⁵⁾. No terceiro item - *desenvolvimento de competências nos alunos* – observa-se que a maioria dos profes-

⁽⁴⁵⁹⁾ Os dados desta análise apresentam-se, igualmente, no anexo 30.

⁽⁴⁶⁰⁾ “nenhuma influência” ou “pouca influência”.

⁽⁴⁶¹⁾ Aveiro - 381 professores respondentes (75,8%); Castelo Branco - 181 professores respondentes (60,4%); Coimbra - 289 professores respondentes (69,1%); Leiria - 221 professores respondentes (75,6%); Guarda - 232 professores respondentes (71,3%) e Viseu - 280 professores respondentes (65,1%).

⁽⁴⁶²⁾ Aveiro - 356 professores respondentes (70,4%); Castelo Branco - 152 professores respondentes (55%); Coimbra - 221 professores respondentes (52,5%); Leiria - 203 professores respondentes (69,5%); Guarda - 225 professores respondentes (69%) e Viseu - 270 professores respondentes (62,7%).

⁽⁴⁶³⁾ Aveiro - 372 professores respondentes (74,1%); Castelo Branco - 169 professores respondentes (61,9%); Coimbra - 233 professores respondentes (55,8%); Leiria - 197 professores respondentes (67,9%); Guarda - 198 professores respondentes (60,9%) e Viseu - 242 professores respondentes (56,4%).

⁽⁴⁶⁴⁾ Na hipótese c) - *Gerir o currículo em parceria com outros parceiros educativos* - os professores que lhe atribuem um baixo grau de influência pertencem aos CAE de Aveiro e Leiria. Porém, a maioria dos restantes (Castelo Branco, Coimbra, Guarda e Viseu) considera que a frequência das acções de formação teve influência relativamente a este aspecto da sua competência profissional. Nas hipóteses e), *colaborar na construção do(s) Projecto(s) Curricular(es) de Turma(s)*, f) - *elaborar/aplicar projectos inter/trandisciplinares* e g) *conceber projectos ajustados à(s) realidade(s) em que trabalho* destacam-se os professores pertencentes ao CAE de Castelo Branco por considerarem que o desenvolvimento destes aspectos resultou da influência da formação contínua por si vivenciada.

⁽⁴⁶⁵⁾ Nas hipóteses a) *adquirir maior segurança nos conteúdos científicos que lecciono*, b) - *adquirir conhecimentos para articular as diferentes áreas curriculares*, c) *planificar as minhas aulas tendo em conta o desenvolvimento de competências dos alunos*, d) *utilizar metodologias activas e diversificadas* e e) *promover e implementar aprendizagens diversificadas adequadas aos contextos*, os professores que lhe atribuem um baixo grau de influência (nenhuma ou pouco influência) pertencem aos CAE de Aveiro, Leiria e Guarda. Contudo, a frequência de acções de formação contínua teve influência (alguma, muita e muitíssima influência) relativamente a estes aspectos da sua competência profissional para a maioria dos professores pertencentes aos CAEs de Castelo Branco, Coimbra e Viseu. Nas hipóteses f) *promover um clima positivo na sala de aula*, g) *envolver o aluno num processo activo de aprendizagem* e h) *conduzir um ensino adequado às necessidades e interesses de cada aluno*, destacam-se os professores que pertencem aos CAEs de Castelo Branco e Viseu por serem os que atribuem, à formação contínua, maior nível de influência no desenvolvimento destes aspectos do seu desempenho profissional. Os professores pertencentes ao CAE de Castelo Branco voltam a merecer destaque por atribuírem à formação contínua, maior nível de influência no desenvolvimento

sores atribui um baixo grau de influência⁽⁴⁶⁶⁾ à frequência das acções de formação contínua relativamente à hipótese d) - *procurar razões e alternativas que fundamentem as tomadas de decisão*⁽⁴⁶⁷⁾. No quarto item - *desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão* – observa-se que a maioria dos professores respondentes atribui um baixo grau de influência⁽⁴⁶⁸⁾ à frequência das acções de formação contínua relativamente à hipótese a) – *às (minhas) decisões educativas*⁽⁴⁶⁹⁾. Relativamente às restantes hipóteses, as opiniões dividem-se⁽⁴⁷⁰⁾. Por fim, e relativamente ao *desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo*, a maioria dos professores atribui um baixo grau de influência⁽⁴⁷¹⁾ à frequência das acções de formação contínua relativamente à hipótese e) – *implicar os Encarregados de Educação no percurso escolar dos seus educandos* ⁽⁴⁷²⁾. Nas restantes hipóteses, as opiniões voltam a dividir-se⁽⁴⁷³⁾.

dos aspectos do seu desempenho profissional referidos nas hipóteses i) *encontrar formas eficazes de ajudar os alunos com dificuldades*, j) *estimular um clima de inclusão* e k) *promover uma deslocalização efectiva da centralidade do acto educativo, do professor para o aluno e/ou grupo de alunos*.

⁽⁴⁶⁶⁾ “nenhuma influência” ou “pouca influência”.

⁽⁴⁶⁷⁾ Aveiro - 390 professores respondentes (77,2%); Castelo Branco - 147 professores respondentes (53%); Coimbra - 227 professores respondentes (54,1%); Leiria – 205 professores respondentes (70,6%); Guarda - 231 professores respondentes (71) e Viseu - 232 professores respondentes (53,9%).

⁽⁴⁶⁸⁾ “nenhuma influência” ou “pouca influência”.

⁽⁴⁶⁹⁾ Aveiro - 374 professores respondentes (74,3%); Castelo Branco - 162 professores respondentes (58,6%); Coimbra - 277 professores respondentes (65,7%); Leiria – 224 professores respondentes (76,7%); Guarda - 257 professores respondentes (79%) e Viseu - 284 professores respondentes (66%).

⁽⁴⁷⁰⁾ Nas hipóteses b) - ao insucesso dos meus alunos - e i) - à opção por metodologias activas que envolvam os alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos, destacam-se os professores pertencentes ao CAE de Castelo Branco por considerarem que o desenvolvimento destes aspectos resultou da influência da formação contínua por si vivenciada. Nas hipóteses c) - às funções da escola e d) às relações escola-comunidade – voltam a destacar-se os professores do CAE de Castelo Branco que juntamente com os do CAE de Coimbra consideram que a frequência das acções de formação teve influência relativamente a estes aspectos da sua competência profissional. São igualmente os professores pertencentes aos CAEs de Castelo Branco e Coimbra e, também, os de Viseu que consideram que a frequência das acções de formação teve influência relativamente às hipóteses e) - aos problemas e desafios que a mudança das práticas me vão colocando -, f) - à análise das necessidades e interesses dos alunos -, g) - às capacidades e competências a desenvolver nos alunos – e h) à selecção de conteúdos de acordo com critérios de relevância.

⁽⁴⁷¹⁾ “nenhuma influência” ou “pouca influência”.

⁽⁴⁷²⁾ Aveiro - 397 professores respondentes (78,9%); Castelo Branco - 139 professores respondentes (50,5%); Coimbra - 226 professores respondentes (53,6%); Leiria – 206 professores respondentes (70,3%); Guarda - 229 professores respondentes (70,6%) e Viseu - 228 professores respondentes (53,5%).

⁽⁴⁷³⁾ Nas hipóteses a) - *promover trabalho de equipa entre professores* - e b) - *utilizar frequentemente diferentes modalidades de trabalho colaborativo nas aulas*, destacam-se os professores pertencentes ao CAE de Castelo Branco que juntamente com os do CAE de Coimbra e Viseu consideram que o desenvolvimento destes aspectos resultou da influência da formação contínua por si vivenciada. Nas hipóteses c) - *promover a colaboração entre professores e órgãos de gestão* - e d) *envolver a comunidade educativa nos projectos da Escola* – apresentam-se isolados os professores do CAE de Castelo Branco por considerarem que a frequência das acções de formação teve influência no desenvolvimento destes aspectos.

- Quanto à variável idade

Definimos a hipótese 2.4 (H2.4):

(H2.4) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente aos resultados das acções de formação contínua por si frequentadas, em função da idade que possuem.*

Na tabela 44 apresentam-se os dados da comparação por *idade* dos resultados das acções de formação contínua frequentadas, após aplicação dos testes utilizados (ANOVA 1 e post-hoc – Bonferroni)⁽⁴⁷⁴⁾.

IMPLEMENTAÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
M	2,39	2,24	2,44	2,41	2,33	2,12
p-value			,000			
Bonferroni			[26 - 35] [> 60] ≠ [36 - 45] [46 - 55]			
CONHECIMENTOS DISCIPLINARES E PEDAGÓGICOS	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
M	2,16	2,40	2,77	2,63	2,53	2,09
p-value			,000			
Bonferroni			[< 25] [26 - 35] [> 60] ≠ [36 - 45] [46 - 55]			
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NOS ALUNOS	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
M	2,08	2,25	2,69	2,62	2,39	2,12
p-value			,000			
Bonferroni			[< 25] [26 - 35] [> 60] ≠ [36 - 45] [46 - 55]			
DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EFECTIVAS DE AUTO-REFLEXÃO	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
M	2,03	2,19	2,64	2,56	2,43	2,07
p-value			,000			
Bonferroni			[< 25] [26 - 35] [> 60] ≠ [36 - 45] [46 - 55]			

⁽⁴⁷⁴⁾ Os dados totais apresentam-se no anexo 31.

DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EFECTIVAS DE TRABALHO COLABORATIVO	< 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	56 - 60	> 60
M	2,06	2,35	2,59	2,55	2,42	2,43
p-value				,000		
Bonferroni			[< 25] [26 - 35] ≠ [36 - 45] [46 - 55]			

Tabela 44. Resultados das acções de formação contínua frequentadas (comparação por idade (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))

Os resultados obtidos permitem constatar diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nos diferentes aspectos considerados, permitindo, assim, a confirmação da hipótese definida. Por um lado, observa-se alguma regularidade nos valores médios mais elevados dos professores que têm entre 36 e 55 anos de idade ([36 - 45] [46 - 55]). Ou seja, são estes professores que atribuem maior influência aos resultados da frequência das acções de formação em todas as hipóteses apresentadas. Por outro, os restantes grupos etários - [< 25] [26 - 35] [> 60] -, para os quais os resultados das acções de formação contínua frequentadas tiveram pouca influência no seu desenvolvimento profissional, especificamente no que diz respeito aos aspectos considerados.

Contudo, pela análise dos resultados respeitantes a cada uma das hipóteses consideradas nesses itens, verificam-se diferentes significados estatísticos em relação à variável em análise⁽⁴⁷⁵⁾. No que diz respeito à *implementação e gestão do currículo*, observa-se que a maioria dos professores, independentemente da idade que apresenta, atribui um baixo grau de influência⁽⁴⁷⁶⁾ à frequência das acções de formação contínua relativamente à melhoria da sua competência profissional para *compreender os conceitos inerentes à reorganização do Ensino Básico* (hipótese a)⁽⁴⁷⁷⁾ e *colaborar na construção do Projecto Educativo da escola* (hipótese d)⁽⁴⁷⁸⁾. Relativamente às restantes hipóteses, as opiniões dividem-se⁽⁴⁷⁹⁾. No segundo item - *conhecimentos disciplinares e pedagógi-*

⁽⁴⁷⁵⁾ Os dados desta análise apresentam-se, igualmente, no anexo 31.

⁽⁴⁷⁶⁾ “nenhuma influência” ou “pouca influência”.

⁽⁴⁷⁷⁾ [< 25 anos] - 65 professores respondentes (50%); [26 - 35 anos] - 528 professores respondentes (73%); [36 - 45 anos] - 492 professores respondentes (60,6%); [46 - 55 anos] - 389 professores respondentes (75,5%); [56 - 60 anos] - 72 professores respondentes (71%) e [> 60 anos] - 38 professores respondentes (57,5%).

⁽⁴⁷⁸⁾ [< 25 anos] - 102 professores respondentes (78,4%); [26 - 35 anos] - 475 professores respondentes (65,7%); [36 - 45 anos] - 413 professores respondentes (58,4%); [46 - 55 anos] - 291 professores respondentes (56,9%); [56 - 60 anos] - 69 professores respondentes (68,3%) e [> 60 anos] - 61 professores respondentes (92,4%).

⁽⁴⁷⁹⁾ Na hipótese **b)** - *Flexibilizar o programa, de acordo com as necessidades dos meus alunos* – destacam-se os professores com menos de 25 anos de idade [**< 25 anos**], por considerarem que a frequência das acções de formação **teve influência** relativamente a este aspecto da sua competência profissional. Na hipótese **c)** - *Gerir o currículo em parceria com outros parceiros educativos* – volta a destacar-se este grupo de professores [**< 25 anos**] que juntamente

cos – verifica-se, tal como se verificou através da análise da variável CAE, que não há homogeneidade nas opiniões dos professores respondentes, em função do escalão etário a que pertencem, relativamente às hipóteses em análise. Ou seja, as opiniões divergem em todas as hipóteses consideradas⁽⁴⁸⁰⁾. No terceiro item, *desenvolvimento de competências nos alunos*, observa-se, novamente, divergência de opiniões em todas as hipóteses consideradas⁽⁴⁸¹⁾. No *desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão* (quarto item), verifica-se que a maioria dos

com os professores que possuem entre 36 e 55 anos de idade ([36 - 45 anos] e [46 - 55 anos]) consideram que o desenvolvimento destes aspectos resultou da influência da formação contínua por si vivenciada. Nas hipóteses e) - Colaborar na construção do(s) Projecto(s) Curricular(es) de Turma(s) e f) - *Elaborar/aplicar projectos inter/trandisciplinares*, - são os professores que possuem entre 36 e 45 anos [36 - 45 anos] que atribuem influência à formação contínua vivenciada no desenvolvimento destes aspectos. Na hipótese g) *Conceber projectos ajustados à(s) realidade(s) em que trabalho - volta a destacar-se o grupo de professores que possui entre 36 e 45 anos de idade* [36 - 45 anos] e os que possuem entre 56 e 60 anos [56 - 60 anos] por considerarem que a frequência das acções de formação teve influência relativamente a este aspecto da sua competência profissional.

⁽⁴⁸⁰⁾ Nas hipóteses a) *adquirir maior segurança nos conteúdos científicos que lecciono* -, d) *utilizar metodologias activas e diversificadas* -, e) *promover e implementar aprendizagens diversificadas adequadas aos contextos* -, f) *promover um clima positivo na sala de aula* -, h) *conduzir um ensino adequado às necessidades e interesses de cada aluno* - e i) *encontrar formas eficazes de ajudar os alunos com dificuldades*, os professores que lhe atribuem um baixo grau de influência (nenhuma ou pouco influência) pertencem aos grupos etários [< 25 anos], [26 - 35 anos], [46 - 55 anos] e [> 60 anos]. Contudo, a frequência de acções de formação contínua teve influência (alguma, muita e muitíssima influência) relativamente a estes aspectos da sua competência profissional para a maioria dos professores que possui de 36 a 45 anos [36 - 45 anos] e de 56 a 60 anos [56 - 60 anos]. Nas hipóteses c) *planificar as minhas aulas tendo em conta o desenvolvimento de competências dos alunos* -, g) *envolver o aluno num processo activo de aprendizagem* - j) *estimular um clima de inclusão* - e k) *promover uma deslocalização efectiva da centralidade do acto educativo, do professor para o aluno e/ou grupo de alunos* destacam-se os professores que possuem de 36 a 45 anos [36 - 45 anos] por serem os que atribuem, à formação contínua, maior nível de influência no desenvolvimento destes aspectos do seu desempenho profissional. Os professores que possuem de 36 a 55 anos ([36 - 45 anos]; [46 - 55 anos] e [56 - 60 anos]) voltam a merecer destaque por atribuírem à formação contínua, maior nível de influência no desenvolvimento do aspecto do seu desempenho profissional referido na hipótese b) - *adquirir conhecimentos para articular as diferentes áreas curriculares*.

⁽⁴⁸¹⁾ Nas hipóteses a) *Procurar, processar, organizar e sistematizar informação* -, i) *Mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias com vista à tomada de decisões adequadas* - e j) *Compreender e agir no mundo em que vivem* os professores que lhe atribuem um baixo grau de influência (nenhuma ou pouco influência) possuem de 36 a 45 anos de idade [36 - 45 anos]. Nas hipóteses c) *Estimular atitudes de cooperação e colaboração com os outros em todas as actividades humanas* -, e) *desenvolver a competência reflexiva* -, f) *Facilitar mecanismos de compreensão* - e g) *Resolver situações problemáticas* destacam-se os professores que possuem de 36 a 45 anos [36 - 45 anos] e de 56 a 60 anos [56 - 60 anos] por serem atribuírem, à formação contínua, maior nível de influência no desenvolvimento destes aspectos. Os professores que possuem de 36 a 60 anos ([36 - 45 anos]; [46 - 55 anos] e [56 - 60 anos]) voltam a merecer destaque por atribuírem à formação contínua, maior nível de influência no desenvolvimento dos aspectos do seu desempenho profissional referidos na hipóteses b) - *Usar diferentes suportes e veículos de comunicação (TIC, LE, Expressão Corporal,...* - e h) *Gerir conflitos*. Na hipótese d) - *Procurar razões e alternativas que fundamentem as tomadas de decisão* - são os professores que possuem entre 56 a 60 anos [56 - 60 anos] que consideram que o desenvolvimento destes aspectos resultou da influência da formação contínua por si vivenciada.

professores respondentes atribui um baixo grau de influência⁽⁴⁸²⁾ à frequência das acções de formação contínua relativamente às hipóteses a) às *(minhas) decisões educativas*⁽⁴⁸³⁾ e i) à *opção por metodologias activas que envolvam os alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos*⁽⁴⁸⁴⁾. Relativamente às restantes hipóteses, as opiniões dividem-se⁽⁴⁸⁵⁾. Por fim, relativamente ao *desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo*, constata-se, novamente, uma divergência de opiniões em todas as hipóteses consideradas⁽⁴⁸⁶⁾.

- Quanto à variável *situação profissional*, definimos a hipótese 3.4 (H3.4):

(H3.4) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente aos resultados das acções de formação contínua por si frequentadas, em função da sua situação profissional.*

Na tabela 45 apresentam-se os dados da comparação por *situação profissional* dos resultados das *acções de formação contínua frequentadas*, após aplicação do teste utilizado (t-student)⁽⁴⁸⁷⁾.

⁽⁴⁸²⁾ “nenhuma influência” ou “pouca influência”.

⁽⁴⁸³⁾ [< 25 anos] - 124 professores respondentes (95,3%); [26 - 35 anos] - 522 professores respondentes (72%); [36 - 45 anos] - 445 professores respondentes (62,8%); [46 - 55 anos] - 353 professores respondentes (68,2%); [56 - 60 anos] - 71 professores respondentes (69%) e [> 60 anos] - 63 professores respondentes (95,4%).

⁽⁴⁸⁴⁾ [< 25 anos] - 126 professores respondentes (96,2%); [26 - 35 anos] - 526 professores respondentes (74,2%); [36 - 45 anos] - 414 professores respondentes (58,4%); [46 - 55 anos] - 343 professores respondentes (66%); [56 - 60 anos] - 57 professores respondentes (54,2%) e [> 60 anos] - 65 professores respondentes (97%).

⁽⁴⁸⁵⁾ Nas hipóteses c) - *às funções da escola* -, d) - *às relações escola-comunidade* -, e) - *aos problemas e desafios que a mudança das práticas me vão colocando* -, f) - *à análise das necessidades e interesses dos alunos* -, g) - *às capacidades e competências a desenvolver nos alunos* - e h) - *à selecção de conteúdos de acordo com critérios de relevância* - destacam-se os professores que possuem de 36 a 45 anos [36 - 45 anos] e de 56 a 60 anos [56 - 60 anos] por atribuírem, à formação contínua, maior nível de influência no desenvolvimento destes aspectos, sendo que este último grupo de professores [56 - 60 anos] volta a destacar-se por considerar que a frequência das acções de formação teve influência no *desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão, relativamente ao sucesso dos seus alunos* (hipótese b).

⁽⁴⁸⁶⁾ Na hipótese a) *promover trabalho de equipa entre professores* - destacam-se os professores que possuem de 36 a 60 anos ([36 - 45 anos]; [46 - 55 anos] e [56 - 60 anos]) por atribuírem, à formação contínua, maior nível de influência no desenvolvimento deste aspecto. Os professores que possuem entre 56 e 60 anos de idade [56 - 60 anos] e os que têm mais de 60 anos [> 60 anos] são os que atribuíram à formação contínua, maior nível de influência no desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo relativamente à utilização frequente de *diferentes modalidades de trabalho colaborativo nas aulas* (hipótese b) e à *promoção da colaboração entre professores e órgãos de gestão* (hipótese c). Na hipótese d) *envolver a comunidade educativa nos projectos da Escola* - foram os professores que possuem de 36 a 45 anos [36 - 45 anos] e na hipótese e) *implicar os Encarregados de Educação no percurso escolar dos seus educandos* - os que possuem de 56 a 60 anos [56 - 60 anos] que atribuíram à formação contínua, maior nível de influência no desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo relativamente a estes aspectos.

⁽⁴⁸⁷⁾ Os dados totais apresentam-se no anexo 32.

IMPLEMENTAÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO	PQZP	PQE
M	2,46	2,31
p-value	,000	
CONHECIMENTOS DISCIPLINARES E PEDAGÓGICOS		
M	2,61	2,53
p-value	,000	
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NOS ALUNOS		
M	2,48	2,47
p-value	,000	
DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EFECTIVAS DE AUTO-REFLEXÃO		
M	2,41	2,42
p-value	,000	
DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EFECTIVAS DE TRABALHO COLABORATIVO		
M	2,42	2,48
p-value	,000	

Tabela 45. Resultados das acções de formação contínua frequentadas
(comparação por *situação profissional* (t teste))

Os resultados permitem confirmar a hipótese enunciada, pois observa-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nos diferentes aspectos considerados, verificando-se que são os professores pertencentes ao Quadro de Zona Pedagógica que atribuem uma maior influência da formação contínua. A excepção ocorre apenas no *desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão e de trabalho colaborativo*, no qual são os professores do Quadro de Escola que lhe atribuem uma maior influência, o que poderá estar relacionado com o facto dos mesmos beneficiarem de uma maior estabilidade nas escolas onde leccionam o que lhes permite verificar, de forma efectiva, os resultados da formação frequentada.

Contudo, pela análise dos resultados respeitantes a cada uma das hipóteses consideradas, verificam-se diferentes significados estatísticos em relação à variável *situação profissional*⁽⁴⁸⁸⁾. Na *implementação e gestão do currículo*, observa-se que a maioria dos professores, independentemente da sua situação profissional, atribui pouca influência⁽⁴⁸⁹⁾ à frequência das ac-

⁽⁴⁸⁸⁾ Os dados desta análise apresentam-se, igualmente, no anexo 32.

⁽⁴⁸⁹⁾ “nenhuma influência” e “pouca influência”.

ções de formação contínua relativamente à quase totalidade das hipóteses consideradas⁽⁴⁹⁰⁾. As excepções ocorrem nas hipóteses b) *Flexibilizar o programa, de acordo com as necessidades dos meus alunos* – e c) *Gerir o currículo em parceria com outros parceiros educativos*, nas quais se destacam os professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica por atribuírem, à formação contínua, maior influência no desenvolvimento destes aspectos.

No segundo item - *conhecimentos disciplinares e pedagógicos* – a situação apresenta-se análoga, ou seja, a maioria dos professores, independentemente da sua situação profissional, atribui um baixo grau de influência à frequência das acções de formação contínua relativamente à quase totalidade das hipóteses consideradas⁽⁴⁹¹⁾. A excepção verifica-se, apenas, na hipótese e) *Promover e implementar aprendizagens diversificadas adequadas aos contextos, na qual* se destacam os professores do Quadro de Zona Pedagógica por atribuírem, à formação contínua, maior influência no desenvolvimento desta competência. No terceiro item - *desenvolvimento de competências nos alunos* – constata-se que a maioria dos professores respondentes, independentemente da sua situação profissional, atribui pouca influência à frequência das acções de formação contínua relativamente à totalidade das hipóteses consideradas⁽⁴⁹²⁾. Esta situação repete-se no item – *desen-*

⁽⁴⁹⁰⁾ Hipóteses: a) *Compreender os conceitos inerentes à Reorganização do Ensino Básico* – 481 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (75%) e 1180 professores respondentes do Quadro de Escola (73,8%); d) *Colaborar na construção do Projecto Educativo da minha Escola* – 385 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (60,2%) e 1026 professores respondentes do Quadro de Escola (64,3%); e) *Colaborar na construção do(s) Projecto(s) Curricular(es) de Turma(s)* – 376 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (52,8%) e 1030 professores respondentes do Quadro de Escola (64,4%); f) *Elaborar/aplicar projectos inter/trandisciplinares* – 409 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (63,7%) e 999 professores respondentes do Quadro de Escola (62,5%) e g) *Conceber projectos ajustados à(s) realidade(s) em que trabalho* - 396 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (61,8%) e 946 professores respondentes do Quadro de Escola (69,1%).

⁽⁴⁹¹⁾ Hipóteses: a) *Compreender os conceitos inerentes à Reorganização do Ensino Básico* – 356 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (55,4%) e 918 professores respondentes do Quadro de Escola (57,3%); b) *Adquirir conhecimentos para articular as diferentes áreas curriculares* – 363 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (56,5%) e 890 professores respondentes do Quadro de Escola (55,5%); c) *Planificar as minhas aulas tendo em conta o desenvolvimento de competências dos alunos* - 349 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (54,3%) e 881 professores respondentes do Quadro de Escola (55%); d) *Colaborar na construção do Projecto Educativo da minha Escola* – 351 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (54,5%) e 845 professores respondentes do Quadro de Escola (52,5%); f) *Elaborar/aplicar projectos inter/trandisciplinares* – 398 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (61,9%) e 924 professores respondentes do Quadro de Escola (57,6%) e g) *Conceber projectos ajustados à(s) realidade(s) em que trabalho* - 390 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (60,5%) e 949 professores respondentes do Quadro de Escola (58,9%).

⁽⁴⁹²⁾ Hipóteses: a) *Procurar, processar, organizar e sistematizar informação* – 397 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (61,6%) e 944 professores respondentes do Quadro de Escola (58,8%); b) *Usar diferentes suportes e veículos de comunicação (TIC, LE, Expressão Corporal,...* – 386 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (59,8%) e 824 professores respondentes do Quadro de Escola (51,3%); c) *Estimular atitudes de cooperação e colaboração com os outros em todas as actividades humanas* – 410 professores respondentes do Quadro

volvimento de práticas efectivas de auto-reflexão, ou seja, em todos os aspectos considerados a maioria dos professores, independentemente da sua situação profissional, volta a atribuir um baixo grau de influência à frequência das acções de formação, relativamente a todas as hipóteses consideradas⁽⁴⁹³⁾. Por fim, no item *desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo*, verifica-se novamente homogeneidade nas opiniões dos professores, independentemente da sua situação profissional. Ou seja, a maioria atribui baixa influência à frequência das acções de formação contínua relativamente à totalidade das hipóteses consideradas⁽⁴⁹⁴⁾.

de Zona Pedagógica (63,5%) e 953 professores respondentes do Quadro de Escola (59,3%); d) *Procurar razões e alternativas que fundamentem as tomadas de decisão* – 438 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (67,9%) e 994 professores respondentes do Quadro de Escola (62,1%); e) *Desenvolver a competência reflexiva* - 426 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (65,8%) e 975 professores respondentes do Quadro de Escola (60,8%); f) *Facilitar mecanismos de compreensão* - 410 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (63,5%) e 923 professores respondentes do Quadro de Escola (57,5%); g) *Resolver situações problemáticas* - 416 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (64,4%) e 916 professores respondentes do Quadro de Escola (57,2%); h) *Gerir conflitos* - 418 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (64,7%) e 874 professores respondentes do Quadro de Escola (54,6%); i) *Mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias com vista à tomada de decisões adequadas* - 411 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (63,6%) e 922 professores respondentes do Quadro de Escola (57,3%) e j) *Compreender e agir no mundo em que vivem* – 419 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (65%) e 914 professores respondentes do Quadro de Escola (57%).

⁽⁴⁹³⁾ Desenvolvimento das práticas efectivas de auto-reflexão, relativamente a) *às minhas decisões educativas* – 455 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (70,8%) e 1123 professores respondentes do Quadro de Escola (70%); b) *ao insucesso dos meus alunos* – 436 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (67,8%) e 1010 professores respondentes do Quadro de Escola (62,8%); c) *às funções da escola* – 405 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (63,1%) e 901 professores respondentes do Quadro de Escola (56,3%); d) *às relações escola-comunidade* – 407 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (63,4%) e 937 professores respondentes do Quadro de Escola (58,5%); e) *aos problemas e desafios que a mudança das práticas me vão colocando* – 390 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (60,7%) e 878 professores respondentes do Quadro de Escola (54,4%); f) *à análise das necessidades e interesses dos alunos* – 387 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (60,2%) e 847 professores respondentes do Quadro de Escola (54%); g) *às capacidades e competências a desenvolver nos alunos* – 378 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (58,7%) e 854 professores respondentes do Quadro de Escola (53,2%); h) *à selecção de conteúdos de acordo com critérios de relevância* – 396 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (61,5%) e 893 professores respondentes do Quadro de Escola (55,7%) e i) *à opção por metodologias activas que envolvam os alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos* – 459 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (71,5%) e 1072 professores respondentes do Quadro de Escola (66,6%).

⁽⁴⁹⁴⁾ Hipóteses: a) *Promover trabalho de equipa entre professores* – 403 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (62,9%) e 845 professores respondentes do Quadro de Escola (52,7%); b) *Utilizar frequentemente diferentes modalidades de trabalho colaborativo nas aulas* – 395 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (61,6%) e 867 professores respondentes do Quadro de Escola (54%); c) *Promover a colaboração entre professores e órgãos de gestão* – 442 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (69%) e 932 professores respondentes do Quadro de Escola (58,4%); d) *Envolver a comunidade educativa nos projectos da Escola* – 429 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (67%) e 969 professores respondentes do Quadro de Escola (60,7%) e e) *Implicar os Encarregados de Educação no percurso escolar dos seus educandos* - 431 professores respondentes do Quadro de Zona Pedagógica (67,2%) e 994 professores respondentes do Quadro de Escola (62,2%).

- Quanto à variável nível de ensino, definimos a hipótese 4.4 (H4.4), que sugere que
(H4.4) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente aos resultados das acções de formação contínua por si frequentadas, em função do nível de ensino.*

Os dados apresentados na tabela 46 referem os resultados das acções de formação contínua frequentadas, após aplicação do teste utilizado (t-student)⁽⁴⁹⁵⁾.

IMPLEMENTAÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO	2.º CICLO	3.º CICLO
M	2,46	2,28
p-value	,000	
CONHECIMENTOS DISCIPLINARES E PEDAGÓGICOS		
M	2,76	2,41
p-value	,000	
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NOS ALUNOS		
M	2,66	2,34
p-value	,000	
DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EFECTIVAS DE AUTO-REFLEXÃO		
M	2,60	2,29
p-value	,000	
DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EFECTIVAS DE TRABALHO COLABORATIVO		
M	2,63	2,35
p-value	,000	

Tabela 46. Resultados das acções de formação contínua frequentadas
(comparação por nível de ensino (t teste))

Observa-se alguma regularidade nos valores médios mais elevados dos professores do 2.º ciclo, que atribuem maior influência à formação contínua no desenvolvimento das hipóteses apresentadas. Contudo, tal como na questão anterior, também aqui se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos nos diferentes aspectos considerados⁽⁴⁹⁶⁾, o que permite confirmar a hipótese definida.

⁽⁴⁹⁵⁾ Os dados totais apresentam-se no anexo 33.

⁽⁴⁹⁶⁾ Os dados desta análise apresentam-se, igualmente, no anexo 33.

No que diz respeito ao item - *implementação e gestão do currículo* - observa-se que a maioria dos professores, independentemente do nível de ensino que lecciona, atribui um baixo grau de influência⁽⁴⁹⁷⁾ à frequência das acções de formação contínua relativamente à melhoria da sua competência profissional para *compreender os conceitos inerentes à Reorganização do Ensino Básico* (hipótese a), *flexibilizar o programa, de acordo com as necessidades dos alunos* (hipótese b), *colaborar na construção do Projecto Educativo da escola* (hipótese d) e *no(s) Projecto(s) Curricular(es) de Turma(s)* (hipótese e) e *elaborar/aplicar projectos inter/trandisciplinares* (hipótese f). As excepções ocorrem com os professores do 2.º Ciclo que atribuem à formação contínua, maior nível de influência na capacidade em *gerir o currículo em parceria com outros parceiros educativos* (hipótese c) e *com os professores do 3.º Ciclo* que, por sua vez, atribuem à formação contínua, maior nível de influência na capacidade em *conceber projectos ajustados à(s) realidade(s) em que trabalham* (hipótese g). Nos *conhecimentos disciplinares e pedagógicos*, verifica-se que a maioria dos professores atribui baixa influência à frequência das acções de formação contínua relativamente às hipóteses a) *adquirir maior segurança nos conteúdos científicos que lecciono*; j) *estimular um clima de inclusão* e k) *promover uma deslocalização efectiva da centralidade do acto educativo, do professor para o aluno e/ou grupo de alunos*. Nas restantes hipóteses⁽⁴⁹⁸⁾ destacam-se os professores do 2.º Ciclo por atribuírem, à formação contínua vivenciada, maior influência no desenvolvimento destes aspectos. No terceiro item - *desenvolvimento de competências nos alunos* – a maioria dos professores, independentemente do nível de ensino que lecciona, atribui um baixo grau de influência à frequência das acções de formação contínua na maioria das hipóteses consideradas⁽⁴⁹⁹⁾. Verifica-se, também, que os professores do 2.º Ciclo atribuem à formação contínua vivenciada, maior influência no desenvolvimento das capacidades de *usar diferentes suportes e veículos de comunicação (TIC, LE, Expressão Corporal, ...)* e de *estimular atitudes de cooperação e colaboração com os outros em todas as actividades humanas*. No item *desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão*, os professores do 2.º ciclo voltam a atribuir,

⁽⁴⁹⁷⁾ “nenhuma influência” ou “pouca influência”.

⁽⁴⁹⁸⁾ b) *Adquirir conhecimentos para articular as diferentes áreas curriculares*; c) *Planificar as minhas aulas tendo em conta o desenvolvimento de competências dos alunos*; d) *Utilizar metodologias activas e diversificadas*; e) *Promover e implementar aprendizagens diversificadas adequadas aos contextos*; f) *Promover um clima positivo na sala de aula*; h) *Conduzir um ensino adequado às necessidades e interesses de cada aluno* e i) *Encontrar formas eficazes de ajudar os alunos com dificuldades*.

⁽⁴⁹⁹⁾ a) *Procurar, processar, organizar e sistematizar informação*; d) *Procurar razões e alternativas que fundamentem as tomadas de decisão*; e) *Desenvolver a competência reflexiva*; f) *Facilitar mecanismos de compreensão*; h) *Gerir conflitos*; i) *Mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias com vista à tomada de decisões adequadas* e j) *Compreender e agir no mundo em que vivem*.

à formação contínua vivenciada, maior nível de influência no desenvolvimento das capacidades subjacentes à maioria das hipóteses⁽⁵⁰⁰⁾. Nas restantes⁽⁵⁰¹⁾ verifica-se que a maioria dos professores, independentemente do nível de ensino que lecciona atribui baixa influência à frequência das acções de formação contínua no desenvolvimento destes aspectos da sua competência profissional. No último item - *desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo* – observa-se que a maioria dos professores atribui baixa influência⁽⁵⁰²⁾ à frequência das acções de formação contínua relativamente à promoção do trabalho de equipa entre professores (hipótese a), à utilização frequente de diferentes modalidades de trabalho colaborativo nas aulas (hipótese b) e à promoção colaborativa entre professores e órgãos de gestão (hipótese c). Relativamente às restantes⁽⁵⁰³⁾, os professores do 2.º Ciclo atribuem à formação contínua vivenciada, maior influência no desenvolvimento das mesmas capacidades.

- Quanto à variável *tempo de serviço*, definimos a hipótese 5.4 (H5.4):

(H5.4) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente aos resultados das acções de formação contínua por si frequentadas, função do tempo de serviço.*

Os dados apresentados na tabela 47 dizem respeito aos *resultados das acções de formação contínua frequentadas* - comparação por *tempo de serviço* (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni)⁽⁵⁰⁴⁾.

⁽⁵⁰⁰⁾ *Desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão relativamente às funções da escola (c); às relações escola-comunidade (d); aos problemas e desafios que a mudança das práticas me vão colocando (e); à análise das necessidades e interesses dos alunos (f); às capacidades e competências a desenvolver nos alunos (g) e à selecção de conteúdos de acordo com critérios de relevância (h).*

⁽⁵⁰¹⁾ *Desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão relativamente às minhas decisões educativas (a); ao insucesso dos meus alunos (b) e à opção por metodologias activas que envolvam os alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos (i).*

⁽⁵⁰²⁾ “nenhuma influência” ou “pouca influência”.

⁽⁵⁰³⁾ *Desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo no sentido de d) envolver a comunidade educativa nos projectos da Escola e e) implicar os Encarregados de Educação no percurso escolar dos seus educandos.*

⁽⁵⁰⁴⁾ Os dados totais apresentam-se no anexo 34.

IMPLEMENTAÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO	< 2	2 - 5	6 - 10	11 - 20	21 - 30	> 30
M	3,44	2,43	2,17	2,44	2,42	2,26
p-value			,000			
Bonferroni		[< 2] [6 - 10] ≠ [2 - 5] [6 - 10] [11 - 20] [21 - 30] [> 30] ≠ [2 - 5] [11 - 20] [21 - 30] [11 - 20] ≠ [> 30]				
CONHECIMENTOS DISCIPLINARES E PEDAGÓGICOS						
M	4,00	2,46	2,19	2,83	2,61	2,50
p-value			,000			
Bonferroni		[< 2] ≠ [2 - 5] [6 - 10] [11 - 20] [21 - 30] [> 30] [6 - 10] ≠ [2 - 5] [11 - 20] [21 - 30] [> 30] [11 - 20] ≠ [2 - 5] [21 - 30] [> 30]				
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NOS ALUNOS						
M	3,62	2,31	2,09	2,73	2,61	2,38
p-value			,000			
Bonferroni		[< 2] ≠ [2 - 5] [6 - 10] [11 - 20] [21 - 30] [> 30] [6 - 10] ≠ [2 - 5] [11 - 20] [21 - 30] [> 30] [11 - 20] ≠ [> 30]				
DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EFECTIVAS DE AUTO-REFLEXÃO						
M	3,44	2,26	2,02	2,68	2,57	2,35
p-value			,000			
Bonferroni		[< 2] ≠ [2 - 5] [6 - 10] [21 - 30] [> 30] [6 - 10] ≠ [2 - 5] [11 - 20] [21 - 30] [> 30] [11 - 20] ≠ [> 30]				
DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EFECTIVAS DE TRABALHO COLABORATIVO						
M	3,78	2,24	2,24	2,62	2,54	2,48
p-value			,000			
Bonferroni		[< 2] ≠ [2 - 5] [6 - 10] [11 - 20] [21 - 30] [> 30] [6 - 10] ≠ [11 - 20] [21 - 30] [> 30]				

Tabela 47. Resultados das acções de formação contínua frequentadas
(comparação por *tempo de serviço* (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))

Os resultados obtidos permitem constatar diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nos diferentes aspectos considerados, o que vem confirmar a hipótese definida. Verificam-se valores médios mais elevados dos professores com menos de 2 anos de serviço [< 2] que atribuem maior influência aos resultados da frequência das acções de formação em todas as hipóteses apresentadas.

Relativamente à *implementação e gestão do currículo*, verifica-se a divergência de opinião dos professores relativamente a todas as hipóteses⁽⁵⁰⁵⁾. Quanto aos *conhecimentos disciplinares e pedagógicos*, observa-se alguma homogeneidade relativamente aos grupos em análise, ou seja, destacam-se, em todas as hipóteses consideradas⁽⁵⁰⁶⁾, os professores com menos de 2 anos de serviço [< 2] e de 11 a 20 anos de serviço [11 - 20], por apresentarem uma avaliação positiva da influência da formação contínua vivenciada. Esta situação repete-se em relação ao *desenvolvimento de competências nos alunos*, uma vez que a maioria dos professores que possui menos de 2 anos de serviço [< 2] e de 11 a 20 anos de serviço [11-20], reconhece uma considerável influência em todas as hipóteses consideradas⁽⁵⁰⁷⁾. Em relação ao *desenvolvimento de práticas efectivas de auto-*

⁽⁵⁰⁵⁾ Os professores com menos de 2 anos de serviço [< 2] destacam-se dos outros, nas hipóteses a) *adquirir maior segurança nos conteúdos científicos que lecciono* -, d) *utilizar metodologias activas e diversificadas* -, e e) *promover e implementar aprendizagens diversificadas adequadas aos contextos*, por considerarem que a formação contínua contribuiu para o desenvolvimento destes aspectos na sua competência profissional. Nas hipóteses f) *elaborar/aplicar projectos inter/trandisciplinares* e g) *conceber projectos ajustados à(s) realidade(s) em que trabalho*, a maioria destes professores [< 2] e dos que possuem entre 11 a 20 anos de serviço [11 - 20] atribui um grau considerável de influência (alguma, muita e muitíssima) à formação contínua no desenvolvimento destes aspectos da sua competência profissional. Relativamente à hipótese b) *flexibilizar o programa, de acordo com as necessidades dos meus alunos*, destacam-se, os professores respondentes que possuem menos de 2 anos de serviço [< 2] e de 2 a 5 anos de serviço [2-5], uma vez que a maioria atribui uma maior influência à formação contínua no desenvolvimento destes aspectos. Por último, verifica-se que a maioria dos professores que possui menos de 2 anos [< 2], de 2 a 5 anos [2-5] e de 6 a 10 anos de serviço [6-10] considera que a frequência da formação contínua teve uma considerável influência na sua competência para implementar e gerir o currículo, especificamente no que concerne à *colaboração na construção do Projecto Educativo das suas escolas* (hipótese c).

⁽⁵⁰⁶⁾ a) Adquirir maior segurança nos conteúdos científicos que lecciono; b) Adquirir conhecimentos para articular as diferentes áreas curriculares; c) Planificar as minhas aulas tendo em conta o desenvolvimento de competências dos alunos; d) Utilizar metodologias activas e diversificadas; e) Promover e implementar aprendizagens diversificadas adequadas aos contextos; f) Promover um clima positivo na sala de aula; g) Envolver o aluno num processo activo de aprendizagem; h) Conduzir um ensino adequado às necessidades e interesses de cada aluno; i) Encontrar formas eficazes de ajudar os alunos com dificuldades; j) Estimular um clima de inclusão e k) Promover uma deslocalização efectiva da centralidade do acto educativo, do professor para o aluno e/ou grupo de alunos.

⁽⁵⁰⁷⁾ a) Procurar, processar, organizar e sistematizar informação; b) Usar diferentes suportes e veículos de comunicação (TIC, LE, Expressão Corporal,...); c) Estimular atitudes de cooperação e colaboração com os outros em todas as actividades humanas; d) Procurar razões e alternativas que fundamentem as tomadas de decisão; e) Desenvolver a competência reflexiva; f) Facilitar mecanismos de compreensão; g) Resolver situações problemáticas; h) Gerir conflitos; i) Mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias com vista à tomada de decisões adequadas e j) Compreender e agir no mundo em que vivem.

-*reflexão*, a maioria dos professores respondentes com menos de 2 anos de serviço [< 2] volta a destacar-se dos restantes grupos, por atribuir à formação contínua considerável influência (alguma, muita e muitíssima) em todas as hipóteses consideradas. No que concerne ao *desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão* relativamente às *funções da escola*, às *relações escola-comunidade*, aos *problemas e desafios que a mudança das práticas (me) vão colocando*, à *análise das necessidades e interesses dos alunos*, às *capacidades e competências a desenvolver nos alunos*, à *selecção de conteúdos de acordo com critérios de relevância* e à *opção por metodologias activas que envolvam os alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos*, merece ainda destaque o grupo de professores respondentes que possuem entre 11 a 20 anos de serviço [11-20], cuja maioria considera que a formação contínua teve um considerável grau de influência no desenvolvimento destes aspectos da sua competência profissional. Quanto ao *desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo* observa-se uma divergência de opiniões em todas as hipóteses consideradas⁽⁵⁰⁸⁾.

- Quanto à *variável cargo*, definimos a hipótese 6.4 (H6.4):
(H6.4) *Há diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores respondentes relativamente aos resultados das acções de formação contínua por si frequentadas, em função do cargo que desempenham.*

Os dados apresentados na tabela 48 referem os resultados das acções de formação contínua frequentadas - comparação por *cargo* (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni)⁽⁵⁰⁹⁾.

⁽⁵⁰⁸⁾ Na hipótese a) promover trabalho de equipa entre professores - destacam-se os professores que possuem menos de 2 anos de serviço [< 2], de 6 a 10 anos de serviço [6-10] e de 11 a 20 anos de serviço [11-20], por atribuírem, à formação contínua, maior nível de influência no desenvolvimento deste aspecto. Os professores que possuem menos de 2 anos de serviço [< 2], de 11 a 20 anos de serviço [11-20] e mais de 30 anos de serviço [> 30] são os que atribuíram à formação contínua, maior nível de influência no desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo relativamente à utilização frequente de *diferentes modalidades de trabalho colaborativo nas aulas* (hipótese b). Os professores que possuem menos de 2 anos de serviço [< 2] e mais de 30 anos de serviço [> 30] são os que atribuíram à formação contínua, maior nível de influência à promoção da colaboração *entre professores e órgãos de gestão* (hipótese c). Na hipóteses d) *envolver a comunidade educativa nos projectos da Escola* e e) *implicar os Encarregados de Educação no percurso escolar dos seus educandos, o destaque vai novamente para os professores que possuem menos de 2 anos de serviço [< 2] por atribuírem à formação contínua, maior nível de influência no desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo relativamente a estes aspectos.*

⁽⁵⁰⁹⁾ Os dados totais apresentam-se no anexo 35.

IMPLEMENTAÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO	PAE	PCP	PCE	MCP	DT
M	2,25	2,35	2,87	2,34	2,20
p-value			,000		
Bonferroni			DT ≠ PCE / MCP		
CONHECIMENTOS DISCIPLINARES E PEDAGÓGICOS					
M	2,21	3,25	3,17	2,58	2,40
p-value			,000		
Bonferroni			PAE ≠ PCP / PCE PCP ≠ MCP / DT DT ≠ MCP		
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NOS ALUNOS					
M	2,25	2,88	3,26	2,48	2,31
p-value			,000		
Bonferroni			PAE ≠ PCE DT ≠ PCP / PCE		
DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EFECTIVAS DE AUTO-REFLEXÃO					
M	2,32	2,89	3,17	2,48	2,24
p-value			,000		
Bonferroni			DT ≠ PCP / PCE / MCP		
DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EFECTIVAS DE TRABALHO COLABORATIVO					
M	2,09	2,85	3,21	2,46	2,35
p-value			,000		
Bonferroni			PAE ≠ PCP / PCE DT ≠ MCP		

Tabela 48. Resultados das acções de formação contínua frequentadas
(comparação por *cargo* (ANOVA 1) e comparação múltipla (post-hoc – Bonferroni))

Os resultados obtidos permitem constatar diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nos diferentes aspectos considerados, confirmando, assim, a hipótese definida. Pela análise dos resultados respeitante a cada uma das hipóteses consideradas nesses itens, verificam-se diferentes

significados estatísticos em relação à variável *cargo*⁽⁵¹⁰⁾. No que diz respeito à *implementação e gestão do currículo*, observa-se que a maioria dos professores, independentemente do cargo que ocupa, atribui baixa influência⁽⁵¹¹⁾ à frequência das acções de formação contínua relativamente à melhoria da sua competência profissional para *compreender os conceitos inerentes à reorganização do Ensino Básico* (hipótese a). Relativamente às restantes hipóteses, as opiniões dividem-se⁽⁵¹²⁾. Quanto aos *conhecimentos disciplinares e pedagógicos*, verifica-se consenso relativamente aos grupos em análise, ou seja, destacam-se, em todas as hipóteses consideradas⁽⁵¹³⁾, os Presidentes dos Conselhos Pedagógico ou Executivo por apresentarem uma avaliação positiva da influência da formação contínua. Esta situação repete-se em relação ao *desenvolvimento de competências nos alunos*, uma vez que, também neste âmbito, os Presidentes dos Conselhos Pedagógico ou Executivo reconhecem uma considerável influência da formação contínua em todas as hipóteses consideradas⁽⁵¹⁴⁾. A estes grupos de professores, podem-se acrescentar os membros do Conselho Pedagógico que, também atribuem uma maior influência à formação contínua no desenvolvimento da capacidade de usar diferentes suportes e veículos de comunicação (TIC, LE, Expressão Corporal,...). No *desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão*, a maioria dos Presidentes

⁽⁵¹⁰⁾ Os dados desta análise apresentam-se, igualmente, no anexo 35.

⁽⁵¹¹⁾ “nenhuma influência” ou “pouca influência”.

⁽⁵¹²⁾ Na hipótese b) - Flexibilizar o programa, de acordo com as necessidades dos meus alunos - os professores que lhe atribuem um baixo grau de influência exercem os cargos de Director de Turma, Membro do Conselho Pedagógico ou Presidente do Conselho Executivo. Porém, a maioria dos Presidentes da Assembleia de Escola e do Conselho Pedagógico considera que a frequência das acções de formação teve influência relativamente a este aspecto da sua competência profissional. Os professores, cuja maioria considera que a frequência das acções de formação teve influência relativamente à *gestão do currículo em parceria com outros parceiros educativos* (hipótese c) exerce o cargo de Presidente dos Conselhos Pedagógico ou Executivo. Nas hipóteses d) Colaborar na construção do Projecto Educativo da minha Escola, e) Colaborar na construção do(s) Projecto(s) Curricular(es) de Turma(s), f) Elaborar/aplicar projectos inter/trandisciplinares e g) Conceber projectos ajustados à(s) realidade(s) em que trabalho destacam-se os Presidentes dos Conselhos Executivos por considerarem que o desenvolvimento destes aspectos resultou da influência da formação contínua por si vivenciada.

⁽⁵¹³⁾ a) Adquirir maior segurança nos conteúdos científicos que lecciono; b) Adquirir conhecimentos para articular as diferentes áreas curriculares; c) Planificar as minhas aulas tendo em conta o desenvolvimento de competências dos alunos; d) Utilizar metodologias activas e diversificadas; e) Promover e implementar aprendizagens diversificadas adequadas aos contextos; f) Promover um clima positivo na sala de aula; g) Envolver o aluno num processo activo de aprendizagem; h) Conduzir um ensino adequado às necessidades e interesses de cada aluno; i) Encontrar formas eficazes de ajudar os alunos com dificuldades; j) Estimular um clima de inclusão e k) Promover uma deslocalização efectiva da centralidade do acto educativo, do professor para o aluno e/ou grupo de alunos.

⁽⁵¹⁴⁾ a) Procurar, processar, organizar e sistematizar informação; b) Usar diferentes suportes e veículos de comunicação (TIC, LE, Expressão Corporal,...); c) Estimular atitudes de cooperação e colaboração com os outros em todas as actividades humanas; d) Procurar razões e alternativas que fundamentem as tomadas de decisão; e) Desenvolver a competência reflexiva; f) Facilitar mecanismos de compreensão; g) Resolver situações problemáticas; h) Gerir conflitos; i) Mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias com vista à tomada de decisões adequadas e j) Compreender e agir no mundo em que vivem.

dos Conselhos Pedagógico ou Executivo volta a destacar-se dos restantes grupos, por atribuir à formação contínua um grau considerável de influência (alguma, muita e muitíssima) em todas as hipóteses consideradas. No que se refere ao desenvolvimento de *práticas efectivas de auto-reflexão* relativamente às hipóteses f) à análise das necessidades e interesses dos alunos e g) às capacidades e competências a desenvolver nos alunos, merece ainda destaque o grupo de membros do Conselho Pedagógico, cuja maioria considera que a formação contínua teve considerável influência no desenvolvimento destes aspectos da sua competência profissional. São novamente os Presidentes dos Conselhos Pedagógico ou Executivo que se destacam em todas as hipóteses do último item⁽⁵¹⁵⁾ - *desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo* – por atribuírem à formação contínua considerável influência no desenvolvimento desta sua competência. Também a maioria dos membros do Conselho Pedagógico considera que a formação contínua contribuiu para a promoção do trabalho de equipa entre professores (hipótese a).

Globalmente e embora se verifique, um padrão de homogeneidade nas opiniões da amostra relativamente ao reconhecimento de pouca influência dos resultados da formação no desenvolvimento dos aspectos considerados, os dados analisados permitiram também constatar que existem professores, a ocupar quaisquer um dos cargos em estudo, que valorizam a formação contínua no desenvolvimento de algumas competências profissionais. De todos os aspectos apresentados, a *compreensão dos conceitos inerentes à reorganização do Ensino Básico* foi o único em que a frequência de acções de formação contínua parece não ter contribuído para o seu desenvolvimento.

Síntese / Parte III

Como já referimos anteriormente, procurou-se, através da análise inferencial, verificar se as representações que os professores participantes apresentam, acerca da formação contínua que lhes tem vindo a ser facultada, são influenciadas pelas variáveis em estudo (*Centro de Área Educativa* a que pertencem, *idade*, *situação profissional*, *nível de ensino*, *tempo de serviço* e *cargo* que ocupam).

Pela análise dos dados relativos às questões colocadas na parte III, verifica-se que as motivações apontadas para a selecção das acções de formação (*necessidades de formação*, *modalidade da*

⁽⁵¹⁵⁾ a) promover trabalho de equipa entre professores; b) utilizar frequentemente diferentes modalidades de trabalho colaborativo nas aulas; c) promover a colaboração entre professores e órgãos de gestão; d) envolver a comunidade educativa nos projectos da Escola e e) implicar os Encarregados de Educação no percurso escolar dos seus educandos.

acção de formação e número de créditos atribuídos), apresentam diferenças estatisticamente significativas em função da quase totalidade das variáveis apresentadas. As excepções ocorrem na hipótese *necessidades de formação*, na qual se observa homogeneidade nas opiniões dos professores, independentemente do CAE a que pertencem e da idade que possuem. De igual modo, as representações dos professores, relativamente às motivações modalidade de formação e número de créditos atribuídos para a selecção das acções de formação, não dependem, na primeira hipótese, do CAE a que pertencem e, na segunda, da sua situação profissional.

Relativamente às *necessidades de formação*, observa-se a existência de uma certa relação de dependência com a maior parte das variáveis em estudo. Verifica-se, assim, que apenas as variáveis idade e tempo de serviço influenciam as representações dos professores acerca das necessidades consideradas quer ao nível do desenvolvimento curricular, quer do desenvolvimento pessoal e social.

Por fim, e no que diz respeito aos *resultados das acções de formação frequentadas*, verifica-se, por um lado, uma certa divergência de opiniões em todas as variáveis e, por outro, a existência de um padrão de homogeneidade consubstanciado na atribuição de uma baixa influência da frequência das acções de formação contínua relativamente à melhoria da sua competência profissional.

De acordo com estes resultados, confirma-se a existência de variações estatisticamente significativas entre as representações, que os professores inquiridos neste estudo têm acerca da formação contínua que lhes tem vindo a ser facultada e o seu perfil pessoal e profissional. Ou seja, verifica-se que o pressuposto formulado através da **hipótese geral**⁽⁵¹⁶⁾ pode ser confirmado na maioria dos aspectos considerados. O mapa de ocorrência destes resultados apresenta-se no anexo 36.

SÍNTESE FINAL

Como se relembra, a aplicação do questionário foi feita a uma amostra que, pela sua extensão⁽⁵¹⁷⁾, se pode considerar representativa dos professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico com funções lectivas nos agrupamentos verticais da zona centro do país.

⁽⁵¹⁶⁾ As representações, que os professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico inquiridos neste estudo têm acerca da formação contínua que lhes tem vindo a ser facultada, são influenciadas pelo perfil pessoal e profissional destes profissionais, nomeadamente, no que concerne à sua idade, ao Centro de Área Educativa a que pertencem, à sua situação profissional, ao nível de ensino que leccionam, ao tempo de serviço que possuem e ao cargo que desempenham.

⁽⁵¹⁷⁾ 2282 professores de 90 agrupamentos verticais pertencentes à Direcção Regional de Educação do Centro.

Da análise dos dados da primeira parte, verificou-se que se trata de uma **amostra predominantemente litoral**⁽⁵¹⁸⁾, bastante **jovem**⁽⁵¹⁹⁾, **profissionalmente estável**⁽⁵²⁰⁾ e **experiente**⁽⁵²¹⁾, constituída, na sua maioria, por professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e caracterizada por uma **ausência de diversidade de funções**⁽⁵²²⁾, uma vez que a maioria exerce as funções de Director de Turma.

Com a aplicação deste instrumento pretendia-se conhecer as suas representações acerca da qualidade da formação contínua que lhes tem vindo a ser facultada.

Na segunda parte do questionário, observa-se que a **maioria dos professores reconhece a existência do projecto educativo e plano de formação** nas escolas onde leccionam, contudo verifica-se que **é escassa a sua participação na elaboração destes documentos**. O parecer dos responsáveis dos órgãos de Administração e Gestão corrobora esta opinião⁽⁵²³⁾. Verifica-se, ainda, a **quase nula avaliação dos efeitos da formação contínua na sua prática educativa**. Esta opinião é corroborada pelos responsáveis dos estabelecimentos de ensino⁽⁵²⁴⁾.

A este propósito, um estudo coordenado por Caetano (2003:146) refere que os *professores consideram que é o grau de transferência para o seu desempenho que pode melhorar o ensino*, pelo que se torna imprescindível, como já referimos no enquadramento teórico⁽⁵²⁵⁾, que o investimento na formação contínua se traduza nessa transferência com vista a um maior impacto no seu desenvolvimento profissional.

A maioria dos professores aponta a necessidade da **definição dos objectivos de formação** partir quer dos **órgãos de gestão intermédia das escolas**⁽⁵²⁶⁾ quer dos **professores individualmente**⁽⁵²⁷⁾. Emerge, assim, um reconhecimento implícito das ambiências formativas de

⁽⁵¹⁸⁾ 54.2% da amostra (1238 professores) pertencem aos Centros de Área Educativa de Aveiro, Coimbra e Leiria.

⁽⁵¹⁹⁾ A maioria relativa dos respondentes apresenta uma idade compreendida entre os 26 e os 35 anos.

⁽⁵²⁰⁾ A grande maioria dos respondentes (71%) pertence ao Quadro de Escola e possui um tempo de serviço considerável (2 - 10 anos e mais do que 10 anos) na escola onde lecciona.

⁽⁵²¹⁾ A maioria relativa dos respondentes possui 10 a 20 anos de serviço.

⁽⁵²²⁾ A maioria exerce as funções de Director de Turma.

⁽⁵²³⁾ 3 dos 4 presidentes dos Conselhos Pedagógicos (75%) e 71 dos 147 membros deste órgão (48.2%) *que admitem conhecer o Plano de Formação, não participaram na sua elaboração*.

⁽⁵²⁴⁾ Apenas 0,08% dos presidentes das Assembleias de Escola, 0,03% dos presidentes dos Conselhos Pedagógicos, 0,3% dos presidentes dos Conselhos Executivos, 11,1% dos membros deste órgão e 0,06% dos Directores de Turma referem que a escola procede à análise do impacto da formação na prática educativa.

⁽⁵²⁵⁾ Ver capítulo 3, ponto 3.3. Formação centrada na escola: uma abordagem ecológica, um outro caminho possível

⁽⁵²⁶⁾ 1813 professores (81,5%) aos Departamentos Curriculares; 1703 professores (76,5%) ao Conselho Pedagógico e 1587 professores (71,5%) ao Conselho de Directores de Turma.

⁽⁵²⁷⁾ 1730 professores (77,8%) atribui uma enorme relevância ao papel *individual dos professores*.

matriz reflexiva que se exerce e fundamenta, por um lado, nas culturas de acção e, por outro, na auto-implicação dos professores na sua própria formação.

Embora no sistema de formação contínua de professores persista um factor crítico decorrente da política de gestão de recursos humanos, ou seja, a necessidade de adquirir um número de créditos para progredir na carreira, importa analisar a influência de outros **aspectos motivacionais na selecção das acções de formação**. Neste sentido, através da análise da terceira parte do questionário pode-se constatar que, a maioria dos professores refere que a frequência de acções de formação deve ter como motivação as **necessidades de formação**⁽⁵²⁸⁾, perspectiva que coincide com a opinião de (Estrela, 2007) ao qualificar a formação contínua como *meio de actualização e de desenvolvimento profissional* (*idem*:314).

Relativamente às **necessidades** de formação apontadas, pela maioria dos professores, destacam-se, no **âmbito curricular**, as necessidades relativas ao *conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos*, aos *novos métodos pedagógicos*, ao *conhecimento sobre as TIC* e ao *conhecimento sobre avaliação*. Ao nível do **desenvolvimento pessoal e social**, a maioria dos professores aponta, como necessidades de formação: as capacidades de *perceber os problemas como membro de uma sociedade global*, de *intervir na resolução de problemas como membro de uma sociedade global* e de *compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais* e de *pensar sistematicamente de forma crítica*. Observa-se, assim, uma ampla consciencialização dos professores acerca da importância do **conhecimento científico-didáctico** (*conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos*), da capacidade de **aprender a aprender** (*novos métodos pedagógicos, conhecimento sobre as TIC, conhecimento sobre avaliação, perceber os problemas como membro de uma sociedade global*), da **valorização da relação humanizada** com outros elementos que integram os sistemas de acção (*intervir na resolução de problemas como membro de uma sociedade global e compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais*) assim como da **reflexão crítica** enquanto eixo do pensamento e da acção do professor (*pensar sistematicamente de forma crítica*).

Verifica-se que uma percentagem considerável de professores, cerca de 40%, considera que a **formação contínua influenciou o seu desenvolvimento pessoal e profissional, relativamente aos aspectos considerados**⁽⁵²⁹⁾. Sobressai, no entanto, a necessidade de validar as acções de for-

⁽⁵²⁸⁾ 86.9% dos professores respondentes.

⁽⁵²⁹⁾ *Implementação da gestão do Currículo* - 37,9% dos professores atribuiu à formação contínua frequentada um valor mais elevado (alguma, muita e muitíssima) de influência no seu desenvolvimento e 62,1% atribuiu-lhe baixa influência (nenhuma e pouca); *conhecimentos disciplinares e pedagógicos* - 42,2% dos professores atribuiu à formação contínua

mação, potenciando a sua influência no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores através da **oferta de formação** que dê **resposta aos planos de formação das escolas**. Só assim, parece concretizável uma efectiva formação centrada na escola.

Na quarta parte pretendeu-se, por um lado, conhecer as representações dos professores relativamente ao **modelo de formação contínua em vigor**, através da sua **caracterização** e, por outro, numa **visão prospectiva**, descobrir as suas expectativas, com vista a uma **possível melhoria do referido modelo**.

Foi possível, também, identificar algumas características atribuídas, pela maioria dos professores, ao modelo de formação contínua em vigor, que o consideram desajustado às suas necessidades, às necessidades das próprias escolas e sem repercussões no seu desenvolvimento profissional e pessoal. Quanto às suas percepções relativamente a uma possível melhoria, os professores sugerem um tipo de formação contínua *centrada na escola*, nas *suas práticas profissionais*, através da *observação e reflexão sobre o seu próprio ensino* numa atitude de *investigação-acção*. Assumem-se com *sujeitos activos no seu processo formativo* e defendem um *envolvimento das estruturas de gestão pedagógica da escola* na identificação das necessidades formativas, salientando a importância da *dimensão colaborativa* na formação.

Os professores valorizam acções de formação de *natureza teórico-prática*, onde exista uma relação efectiva entre os saberes teóricos e a prática profissional e de *saberes práticos*, através da mobilização de estratégias e actividades consistentes do ponto de vista didáctico-pedagógico.

Relativamente às *dimensões da competência profissional*, a maioria dos professores aponta as *dimensões saber* e *saber-fazer* como prioritárias no desenvolvimento da sua competência profissional, destacando apenas indícios referentes à *dimensão saber-ser*. alguma importância é dada, por parte de alguns professores, à *dimensão integrada*, ao considerarem que a competência profissional do professor assume uma matriz complexa que interliga as dimensões *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*. Considera-se, assim, importante uma reformulação deste modelo de formação

frequentada um valor mais elevado (alguma, muita e muitíssima) de influência no seu desenvolvimento e 57,8% atribuiu-lhe baixa influência (nenhuma e pouca); *desenvolvimento de competências dos alunos* - 40,6% dos professores atribuiu à formação contínua frequentada um valor mais elevado (alguma, muita e muitíssima) de influência no seu desenvolvimento e 59,4% atribuiu-lhe baixa influência (nenhuma e pouca); *desenvolvimento de práticas efectivas de auto-reflexão* - 39,4% dos professores atribuiu à formação contínua frequentada um valor mais elevado (alguma, muita e muitíssima) de influência no seu desenvolvimento e 60,6% atribuiu-lhe baixa influência (nenhuma e pouca); e *desenvolvimento de práticas efectivas de trabalho colaborativo* - 40,6% dos professores atribuiu à formação contínua frequentada um valor mais elevado (alguma, muita e muitíssima) de influência no seu desenvolvimento e 59,4% atribuiu-lhe baixa influência (nenhuma e pouca).

continua no sentido de promover a compreensão da natureza de um conjunto de *novos* saberes básicos que todos os cidadãos devam poder desenvolver que, conforme Sá-Chaves (2003), recolocam uma nova compreensão epistemológica interligando as dimensões cognitiva, afectiva e de acção, pelo que relançam, também, à Escola, a discussão acerca das suas finalidades, possibilidades, estratégias e limites.

Com o objectivo de tornar mais abrangente o retrato da oferta da formação contínua de professores, decidiu-se, como já foi referido, ouvir a voz de outros intervenientes no processo, os directores dos centros de formação das associações de escolas, de modo a obter as representações dos professores responsáveis pela oferta dessa mesma formação.

A discussão dos dados resultantes deste processo apresenta-se no capítulo seguinte.

CAPÍTULO SEIS

Apresentação e discussão crítica dos dados
Entrevistas

Introdução

Tal como referimos anteriormente⁽⁵³⁰⁾, a técnica de entrevista assumiu-se, neste estudo, como desenvolvimento da perspectiva multi-métodos e como um dos instrumentos principais da investigação. Foram feitas entrevistas a quatro Directores dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE's) pertencentes à Direcção Regional de Educação do Centro⁽⁵³¹⁾, cujo objectivo se centrou na recolha de elementos que permitissem aprofundar alguns aspectos relacionados quer com as questões em estudo, quer com questões emergentes através dos questionários administrados à amostra I.

Conforme já foi explicitado, os entrevistados foram seleccionados de acordo com a natureza dos resultados do questionário no que se refere ao impacto das acções de formação contínua no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores respondentes. Por conseguinte, optou-se por entrevistar dois directores pertencentes aos centros de área educativa que apresentaram resultados menos satisfatórios relativamente ao impacto da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores e a outros dois cujos resultados, neste aspecto, se revelaram mais satisfatórios, constituindo, no seu total, a amostra II.

A opinião dos Directores dos Centros de Formação de Associação de Escolas torna-se fundamental, na sua qualidade de responsáveis institucionais da oferta da formação contínua, pretendendo-se, deste modo, obter uma visão mais aferida que contemple, complementarmente, as representações dos principais subsistemas (professores e gestores) que integram o sistema de formação contínua.

Apresentam-se, neste capítulo, os dados resultantes da entrevista, assim como, a sua discussão crítica.

6.1. Apresentação da informação recolhida

Com a aplicação da entrevista, pretendia-se analisar e compreender as representações de elementos, cujas funções subentendam a responsabilidade pela oferta dessa formação. A construção deste referencial teve em consideração as funções e papéis diferenciados do cargo de director dos Centros de Formação de Associação de Escolas no interior do sistema de formação contínua do qual fazem parte.

Nesse sentido, o guião da entrevista⁽⁵³²⁾ apresenta-se organizado em seis blocos: Para além do bloco preliminar, onde se procurou legitimar a entrevista e, sobretudo, consciencializar os entrevistados da importância da sua participação no estudo, surgem os restantes blocos:

⁽⁵³⁰⁾ Cf. Capítulo quatro (Abordagem metodológica: *uma relação recursiva entre teoria e método*), Parte II - Do enquadramento metodológico à modelização do estudo.

⁽⁵³¹⁾ Delimitação geográfica do estudo.

⁽⁵³²⁾ Anexo 6.

- A - Papel e estatuto do cargo de Director de um Centro de Formação de Associação de Escolas;
- B - Planificação da formação contínua;
- C - Plano de formação contínua - processo de elaboração;
- D - Modelo de formação contínua de professores;
- E - Formação contínua de professores – visão prospectiva

Para cada um dos blocos, descrevem-se no quadro 9, os indicadores que fundamentaram as questões colocadas aos directores entrevistados.

BLOCOS		Indicadores para um formulário de questões
A	Papel e estatuto do cargo de Director do Centro de Formação de Associação de Escolas	Auto-reflexão crítica acerca <ul style="list-style-type: none"> • Perfil de Director do CFAE • Construção do cargo que exerce
B	Planificação da formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura de funcionamento dos CFAEs na planificação da formação contínua de professores • Papel dos formadores na planificação da Formação contínua de professores • Quadro de formadores do CFAE
C	Plano de formação contínua - processo de elaboração	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de elaboração do plano de formação • Influência da Reorganização Curricular do EB (Despacho Normativo 6/2001) na elaboração do Plano de Formação
D	Modelo de formação contínua de professores	<ul style="list-style-type: none"> • Obrigatoriedade da frequência de acções de formação / modalidades de formação / alteração das práticas lectivas / desenvolvimento profissional dos professores
E	Formação contínua de professores – visão prospectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Enquadramento da formação contínua nas mudanças normativas (Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro e Decreto-Regulamentar 2/ 2008 de 10 de Janeiro) • Importância da formação contínua na avaliação de desempenho dos docentes • Papel dos CFAEs

Quadro 10. Estrutura epistemológica da entrevista aos Directores dos CAEFs

Com vista a uma maior inteligibilidade e coerência na apresentação dos dados recolhidos, respeitámos esta estrutura, embora, por vezes, se verifique que os entrevistados fazem referência a determinados factos, que constituem a resposta a questões colocadas em outros blocos.

É ainda de salientar que, na apresentação e análise dos dados se optou pela utilização de uma determinada nomenclatura⁽⁵³³⁾ que integra o instrumento de recolha de dados⁽⁵³⁴⁾. As transcrições das entrevistas podem ser consultadas no anexo 8 e a respectiva categorização no anexo 10.

6.2. Análise da informação recolhida

Bloco A- Quanto ao papel e estatuto do cargo de director do Centro de Formação de Associação de Escolas

Tendo em conta que as culturas e as vivências dos sujeitos se constituem como factores potenciadores do seu desenvolvimento⁽⁵³⁵⁾, pretendia-se, com o primeiro bloco da entrevista, identificar as motivações dos entrevistados para desempenharem o cargo que ocupam, perceber os critérios de selecção para esses cargos, as suas representações acerca do papel como director de centro do formação de associação de escolas e compreender como auto-avalia o seu desempenho relativo a esta mesma questão.

No que se refere às *motivações para o desempenho do cargo*, os entrevistados foram unânimes em indicar como principal motivação o desafio de exercer uma nova função:

(...) moveu-me o desafio que era organizar formação contínua para professores (EAV)⁽⁵³⁶⁾.

(...) foi mais um desafio por ser algo diferente (EV)⁽⁵³⁷⁾.

(...) por achar ser um desafio aliciante (EC)⁽⁵³⁸⁾.

(...) Aceitar o desafio que me foi proposto pelo/ então / Presidente do Conselho Executivo (...) foi por ser um desafio / um projecto diferente (EG)⁽⁵³⁹⁾.

Relativamente aos *critérios subjacentes à selecção dos entrevistados como directores dos centros de formação*, verifica-se que, em todas as situações, a análise curricular dos candidatos se afigurou como o principal critério de selecção para o exercício do cargo que desempenham:

(...) foi tido em conta o currículo dos candidatos // mais tarde tem sido considerada a formação e a experiência no desempenho do cargo (EAV).

⁽⁵³³⁾ (E) seguida da codificação do entrevistado através da referência ao CAE a que pertence (ex: (EAV) = Entrevista do Director do Centro de Formação pertencente ao CAE de Aveiro).

⁽⁵³⁴⁾ O guião das entrevistas pode ser consultado no anexo 6.

⁽⁵³⁵⁾ Conceito de macrossistema proposto por Bronfenbrenner (1979).

⁽⁵³⁶⁾ Entrevista ao Director do Centro de Formação pertencente ao CAE de Aveiro.

⁽⁵³⁷⁾ Entrevista ao Director do Centro de Formação pertencente ao CAE de Viseu.

⁽⁵³⁸⁾ Entrevista ao Director do Centro de Formação pertencente ao CAE de Coimbra.

⁽⁵³⁹⁾ Entrevista ao Director do Centro de Formação pertencente ao CAE da Guarda.

(...) já havia critérios de selecção / tinha muito a ver com análise curricular / era análise de currículo e depois era / e era a votação pela Comissão Pedagógica (EV).

No Regulamento Interno deste Centro de Formação está estipulado / que o Director do Centro tem de ser um docente profissionalizado das escolas / agrupamentos associados / com / pelo menos / cinco anos de bom e efectivo serviço (EC).

(...) o concurso de selecção revestirá a forma de apreciação curricular / de acordo com o perfil julgado adequado à função a desempenhar (...) os aspectos a ter em conta na avaliação curricular são em primeiro lugar / a experiência do cargo / depois a experiência de gestão escolar / administrativa // a formação especializada / a experiência profissional e a formação contínua adstrita ao cargo (EG).

Relativamente a estas questões, observa-se que o desafio de exercer uma nova função é a principal razão apresentada, por todos os entrevistados, como motivação para o desempenho do cargo que ocupam. As respostas corroboram a opinião de Sá-Chaves (2007:59, 60) quando refere que estas experiências correspondem a novos *espaços de significação*, outras *possibilidades de construção de hipóteses de trabalho*, aludindo também à importância das *transições ecológicas*, como *factores estimulantes do desenvolvimento humano de quem as vivencia*.

O factor *experiência anterior* não se afigura de igual importância para todos os entrevistados na selecção para o cargo, ou seja, apenas o director do centro de área educativa da Guarda refere este aspecto a considerar na análise curricular dos respondentes. O enquadramento normativo também aponta neste mesmo sentido, pois o Regime Jurídico de Formação Contínua⁽⁵⁴⁰⁾, em vigor aquando da aplicação dos questionários e de acordo com o qual estes directores foram nomeados, estipulava que o *director do centro (fosse), obrigatoriamente, um docente profissionalizado, com, pelo menos, cinco anos de bom e efectivo serviço*⁽⁵⁴¹⁾ e o novo Estatuto da Carreira Docente⁽⁵⁴²⁾ refere apenas que o *director do centro é um docente com a categoria de professor titular*⁽⁵⁴³⁾.

No seguimento desta questão, pretendeu-se perceber qual a *formação que estes directores possuíam para o exercício do cargo*.

⁽⁵⁴⁰⁾ Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro.

⁽⁵⁴¹⁾ n.º 1 do artigo 27.º do Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro.

⁽⁵⁴²⁾ Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro.

⁽⁵⁴³⁾ N.º 1 do artigo 27.º da Alteração ao Regime Jurídico da Formação Contínua, disposta no Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro.

Tenho uma especialização em Gestão e Animação da Formação / pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto / e a frequência do Mestrado em Análise Social e Administração da Educação / na Universidade de Aveiro (EAV).

Nenhuma / praticamente nenhuma / era professor de matemática / foi / como lhe disse a vontade e o desafio (EV).

Não possuo qualquer formação específica para o exercício deste cargo / Fui aprendendo com o tempo e com a experiência (EC).

Para além da referenciada anteriormente [vários anos de experiência em que estive ligado à formação // estágios da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra // bem como aqueles que tinha acumulado// ligado à gestão e administração escolar // como membro de Conselhos Directivos e Executivos] fui formador durante alguns anos do IEPF [Instituto de Emprego e Formação Profissional] // tendo frequentado desde 2003 / várias acções de formação adstritas ao cargo que presentemente desempenho (EG).

Observa-se que os entrevistados pertencentes aos CAEs de Viseu e de Coimbra não possuíam qualquer formação ou experiência relacionadas com os cargos que ocupam, enquanto os seus colegas de Aveiro e da Guarda apresentavam formação e/ou experiência adstrita ao cargo. Para terminar o Bloco A, e ainda tendo em conta a experiência dos respondentes, solicitámos-lhes que nos apontassem *três aspectos positivos e três negativos resultantes do exercício do cargo que ocupavam.*

Quanto ao primeiro, os respondentes são unânimes em apontar o *enriquecimento pessoal e profissional*, resultante dos contactos estabelecidos com outras escolas:

(...) contacto com docentes de todos os níveis de ensino (...) (EAV).

(...) o facto dos contactos que fazemos com as escolas / com as pessoas/ acabamos por conhecer muita gente / com os formadores / portanto é enriquecedor nesses contactos humanos que acabamos por fazer (...) (EV).

(...) Através do contacto directo com as escolas / agrupamentos / com os docentes / e com os não docentes do concelho / foi possível ter um conhecimento cabal e exaustivo de toda a realidade / em termos de contexto escolar (...) (EC).

(...) o espírito de comunhão associativa, a articulação do projecto de formação com os projectos educativos das escolas, o respeito pelas identidades, diferenças e concertação entre actores, fazem do CFAE uma entidade de cultura democrática (...) a progressiva construção de redes e relações parceiras // a coordenação entre os projectos educativos das escolas / agrupamentos / a aproximação

entre comunidades / a partilha de experiências e recursos // fazem com que o CFAE se evidencie na construção do seu território educativo (EG).

Os respondentes revelam, ainda, uma certa autonomia e/ ou liberdade de actuação, que traduzem:

na flexibilidade de horário (EAV).

na possibilidade de termos alguma abertura / ou a possibilidade de fazermos vingar as nossas ideias (...) alguma liberdade no modo como o desenvolvemos / como fazemos crescer ou não o Centro de Formação (...) (EV).

na possibilidade de ter dispensa total da componente lectiva (EC).

na partilha de experiências e recursos (EG).

Também o impacto da formação e o facto desta se poder desenvolver em contexto de trabalho, foram aspectos apontados como positivos, tal como os excertos evidenciam:

(...) sabermos que se prepararmos um bom plano de formação ou se prepararmos projectos interessantes/ e porque sabemos que o último destinatário é o aluno que / na sala de aula / acaba por ganhar com isto / portanto se for uma acção de formação bem encaminhada/ bem preparada pelos docentes / com actividades na sala de aula / com os materiais / com os recursos necessários / os alunos é que ganham com isso... (EV).

(...) os CFAEs fazem com que a escola seja o local privilegiado da formação // onde os actores se formam em contexto de trabalho (...) (EG).

Como aspectos positivos complementares, os directores referiram, ainda, o *conhecimento adquirido na elaboração dos projectos de formação*⁽⁵⁴⁴⁾ e o facto de o Director *auferir de uma remuneração complementar*⁽⁵⁴⁵⁾. Dos aspectos positivos apontados, parece sobressair uma tendência individualista e potencialmente centralizadora relativamente ao exercício do cargo. Efectivamente, se se atender à maior parte dos aspectos positivos indicados (*enriquecimento pessoal e profissional, autonomia e/ ou liberdade de actuação, flexibilidade de horário, possibilidade de fazermos vingar as nossas ideias, dispensa total da componente lectiva, conhecimento adquirido na elaboração dos projectos de formação, obtenção de uma remuneração complementar*), pode observar-se que todas elas se relacionam com questões individuais, o que converge com os resultados de vários estudos⁽⁵⁴⁶⁾, aos quais fizemos referência no enquadramento teórico e que

⁽⁵⁴⁴⁾ (EAV).

⁽⁵⁴⁵⁾ (EC).

⁽⁵⁴⁶⁾ Ruela (1999); Silva (2001); Barroso e Canário (1995, 1999); Caetano (2003).

apontam para a figura do *director* como protagonista dos centros de formação. A excepção ocorre no discurso do director pertencente ao CAE de Viseu que refere como aspecto positivo os efeitos da formação contínua, acreditando na *transferência das aprendizagens*⁽⁵⁴⁷⁾ alcançadas para o contexto de trabalho dos professores. Ou seja, refere como aspecto positivo o facto de contribuir para o impacto da formação no desenvolvimento das competências dos alunos.

Relativamente aos *aspectos negativos inerentes ao cargo que ocupam*, os directores apontam a falta de informação por parte da tutela:

(...) neste momento actual / é a questão de falta de informação / porque o trabalho faz-se / muito ou pouco / desde que haja informação e organização / é um trabalho muito burocrático e / a mudar todos os dias / e é isso / a falta de informação é um dos aspectos negativos(...)(EV).

(...) Não ter indicações superiores muito precisas / no sentido de haver uma conformidade de actuações e de processos para todos os Centros (EC).

(...) no presente momento verifica-se uma incógnita quanto ao futuro / no que aos CFAE's diz respeito / arrastando consigo uma série de questões / pondo em causa a própria formação já programada (EG).

Referem, também, a falta de reconhecimento do trabalho que realizam:

*a falta de reconhecimento do nosso papel tanto pela tutela como pelos colegas das escolas que / não se apercebem do trabalho que isto dá / e só quando estão mais relacionados connosco / ou são nossos formadores / ou quando têm alguém a trabalhar connosco/ falta de reconhecimento dos pares (...)*a falta de reconhecimento do sistema / mas aqui não é mais pelo papel do Director / mas pela formação em si / portanto não há um reconhecimento do sistema pela formação contínua / o que quer dizer que o nosso cargo acaba de ficar afectado por esta questão / não há um reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos Centros de Formação / claro que há bons e há maus como em tudo / obviamente (EV).

Outros dos *aspectos negativos* apontados foram a *dependência financeira de verbas comunitárias*⁽⁵⁴⁸⁾, o *isolamento / trabalho solitário*⁽⁵⁴⁹⁾, a falta de formação específica para as funções que desempenham, a falta de *um funcionário administrativo a colaborar com o Director*⁽⁵⁵⁰⁾ e a obri-

⁽⁵⁴⁷⁾ Caetano (2003).

⁽⁵⁴⁸⁾ (EAV) / (EG)

⁽⁵⁴⁹⁾ (EAV)

⁽⁵⁵⁰⁾ (EC)

gatoriedade de realizar as acções de formação na componente não lectiva/pós-laboral provocando graves constrangimentos aos docentes que as frequentam⁽⁵⁵¹⁾. A maior parte dos aspectos negativos apontados⁽⁵⁵²⁾ apresentam-se convergentes com os estudos realizados por Ferreira (1994), Barroso e Canário (1995, 1999), Ruela, (1999) e Caetano (2003) pois, de acordo com os mesmos, existem dificuldades de origem interna e externa que condicionam a política dos CFAEs⁽⁵⁵³⁾. Estes resultados encontram consonância com o que acontece nos centros de formação de professores em vários países, nos quais o controlo excessivo por parte das autoridades educativas tem impedido, de certa forma, o desenvolvimento de políticas de formação ao nível local⁽⁵⁵⁴⁾.

Síntese - Bloco A

Pela informação relativa às três primeiras questões deste bloco⁽⁵⁵⁵⁾, pode-se verificar *que o desafio de exercer uma nova função* foi a principal *motivação para o desempenho do cargo*. A análise curricular figura como o principal e, por vezes, único *critério subjacente à selecção dos candidatos*, condição que corresponde ao estipulado nos respectivos regulamentos dos CFAEs.

Relativamente à quarta e última questão do bloco A⁽⁵⁵⁶⁾, verifica-se que, de uma forma global, os *aspectos positivos* apontados referem-se a questões do foro individual que vêm corroborar o protagonismo referido em vários estudos relativamente ao papel do director dos CFAEs. A este propósito, Silva (2001: 317), refere que *os centros de formação são os seus directores*.

Neste estudo, observa-se que os entrevistados destacam o *enriquecimento pessoal e profissional* e uma certa *autonomia e/ou liberdade de actuação*. Sobressai o contributo do director pertencente ao

⁽⁵⁵¹⁾ (EG)

⁽⁵⁵²⁾ Falta de informação e apoio por parte da tutela, burocratização, dependência financeira, dificuldades logísticas por falta de recursos humanos e isolamento da actividade do director.

⁽⁵⁵³⁾ Das dificuldades internas salientam-se as condições de trabalho do director, nomeadamente o seu isolamento e a ausência de apoio logístico e administrativo. No conjunto das dificuldades externas prevalecem os constrangimentos relacionados com os processos financeiros e/ou administrativos (dependência financeira, falta de diálogo interinstitucional, existência de burocratização, falta de informação e o controlo exercido por parte da administração central).

⁽⁵⁵⁴⁾ Cf. Ponto 3.3. Formação e desenvolvimento profissional dos professores na UE: uma reflexão alargada, Capítulo três - Desafios do início do século XXI: outra formação de professores, Parte I - Enquadramento teórico-conceitual.

⁽⁵⁵⁵⁾ Indique, por favor, as razões que o levaram a candidatar-se ao cargo que ocupa; quais os critérios subjacentes à selecção dos Directores dos Centro de Formação que dirige? e relativamente ao seu caso pessoal, qual a formação / preparação que possui para o exercício do cargo de Director do Centro de Formação?

⁽⁵⁵⁶⁾ Ainda em relação ao cargo que ocupa / e para terminar o Bloco A desta entrevista, indique, por favor, três aspectos positivos e três negativos resultantes do cargo que ocupa.

CAE de Viseu ao apontar, como *aspecto positivo*, o impacto da formação contínua na aprendizagem dos alunos o que, parece constituir **uma novidade relativamente a outros estudos**.

No que diz respeito ao lado *negativo* da função que desempenham, a maior parte dos aspectos são referidos à tutela, o que parece dificultar a concretização de uma política de formação contextualizada. Estes resultados apresentam-se em consonância com outros estudos já desenvolvidos, quer nacional, quer internacionalmente, como temos vindo a referir. A este propósito, e tendo em conta o contexto nacional, parece-nos necessária uma intervenção por parte da tutela, quer ao nível do financiamento, quer na indicação das prioridades de formação a nível nacional. Ou seja, se por um lado, considerarmos que a formação contínua constitui um direito gratuito de todos os professores e que os Centros de Formação não dispõem de recursos financeiros próprios, torna-se indispensável o financiamento das acções a desenvolver. Por outro, e *considerando a importância de centrar a formação contínua dos profissionais da educação na qualificação do serviço público prestado pelas escolas, nomeadamente, no que concerne ao processo de ensino/aprendizagem e à consequente melhoria dos resultados escolares*⁽⁵⁵⁷⁾, parece-nos pertinente a intervenção da tutela na indicação de áreas de formação prioritárias a nível nacional, consubstanciada nos resultados dos estudos feitos sobretudo à qualidade das aprendizagens dos alunos⁽⁵⁵⁸⁾.

Bloco B- Quanto à planificação da formação contínua de professores

Relativamente ao bloco B, quisemos perceber o funcionamento dos centros de formação no que concerne ao *papel dos seus actores na planificação da formação contínua que estes centros oferecem*. Partindo dos resultados da questão colocada no questionário relativamente à elaboração do Plano de Formação das escolas⁽⁵⁵⁹⁾, começámos por questionar os respondentes acerca da *responsabilidade da elaboração do Plano de Formação do CFAE que dirigem*⁽⁵⁶⁰⁾.

A responsabilidade da elaboração do Plano de Formação é do Director // depois de elaborado / é aprovado pela Comissão Pedagógica (EAV).

Quem elabora o plano de formação é o Director do Centro e quem o aprova é a Comissão Pedagógica (EC).

⁽⁵⁵⁷⁾ Despacho n.º 18038/2008 de 4 de Julho.

⁽⁵⁵⁸⁾ Referimo-nos aos resultados dos exames nacionais, das avaliações externas das escolas e do desempenho dos alunos portugueses em testes internacionais, como é o caso do PISA.

⁽⁵⁵⁹⁾ Recorde-se que 53,5% declara que a escola onde leccionam não tem um *Plano de Formação* e dos 85,1% que admite conhecê-lo, apenas 35,5% colaborou na sua elaboração (cf. parte III capítulo cinco).

⁽⁵⁶⁰⁾ De quem é a responsabilidade da elaboração do plano de formação do Centro que dirige?

(...) o seu responsável é o Director / mas quem o aprova é a Comissão Pedagógica (EG).

Em síntese, a responsabilidade pela elaboração do plano de formação é atribuída ao director, o que destaca a importância do seu papel como protagonista. A comissão pedagógica surge como um órgão de participação que se limita à aprovação das propostas do director. A excepção cabe ao director do CFAE de Viseu:

(...) a responsabilidade última é da comissão pedagógica / ou seja / lá estão representados os Presidentes dos Conselhos Pedagógicos das escolas / onde os centros de formação fizeram um levantamento / junto dos Conselhos Executivos / que fazem junto do Conselho Pedagógico / junto dos grupos / junto dos formadores / das necessidades de formação nas próprias escolas / esse plano começa a ser iniciado em Comissão Pedagógica / onde se define muitas vezes também as linhas orientadoras / este ano vamos trabalhar nestas áreas / depois / com tudo isso / compete ao Centro de Formação apresentar o Plano de Formação (EV).

Neste centro de formação **sobressai a participação relevante da comissão pedagógica** que, num processo colaborativo, parece envolver as escolas pertencentes ao centro.

Observam-se, assim, duas perspectivas divergentes: uma, em que o plano resulta das deliberações do Director e a outra, na qual o plano surge a partir da análise dos planos de formação das escolas, e que contemplam as respectivas necessidades de formação.

Uma vez que compete aos CFAEs apoiar as escolas associadas no levantamento das suas necessidades de formação e na elaboração dos respectivos planos de formação e que da comissão pedagógica dos Centros fazem parte os Presidentes dos Conselhos Executivos das respectivas escolas, parece-nos mais consistente a segunda perspectiva por ir ao encontro de uma formação contextualizada. Ou seja, uma formação que persegue as orientações normativas⁽⁵⁶¹⁾, os indicadores do referencial teórico deste estudo⁽⁵⁶²⁾ e a visão prospectiva dos professores participantes traduzida na necessidade do modelo de formação se centrar nos contextos de trabalho.

No que diz respeito ao *papel do director e dos formadores na elaboração do Plano de Formação*⁽⁵⁶³⁾, este é elaborado, na maioria dos casos, com a colaboração dos formadores:

O director traça as linhas orientadoras da formação // os formadores elaboram os projectos das acções de formação de acordo com o que é solicitado (...) (EAV).

⁽⁵⁶¹⁾ Despacho n.º 18038/2008 de 4 de Julho.

⁽⁵⁶²⁾ Cf. capítulo três.

⁽⁵⁶³⁾ Qual o papel do Director do Centro e dos Formadores na elaboração do plano de formação?

(...) nós quando fazemos o Plano de Formação consultamos muitas vezes alguns dos nossos formadores / independentemente que eles venham ou não a trabalhar pelo Centro (...) (EV).

(...) os formadores elaboram as suas propostas de acções / nele incluídas / mediante indicações que o director do Centro lhes faz (EC).

Parece-nos importante realçar a opinião do director do CFAE de Aveiro ao referir que este trabalho de parceria entre o director do centro e os formadores é um processo recente:

(...) mas / nem sempre foi assim // no início a formação dependia muito dos projectos que os formadores apresentavam nos Centros (EAV).

Existe, ainda, um Centro no qual os formadores parecem não ter nenhuma influência na elaboração do Plano de Formação, uma vez que não é feita referência à sua participação.

A organização do Plano teve por base a estrutura definida pela comissão pedagógica deste Centro de Formação / constituída pelo seu director e pelos presidentes dos Conselhos Pedagógicos das escolas associadas (EG).

Ressalve-se a referência feita, apenas, pelo Director do CFAE de Viseu, à figura do consultor do Centro e ao seu importante papel na elaboração do Plano de Formação:

(...) outra opinião importante é a nossa Consultora do Centro de Formação / nós temos uma professora que é consultora / (...) falamos muito / trocamos muitas ideias / portanto é um elemento fundamental na construção do Plano com a sua opinião(...) (EV).

Pela análise das respostas, parece verificar-se uma evolução positiva no processo histórico do modelo de formação contínua. Ou seja se, por um lado, se observa a inexistência de um critério idêntico quanto ao papel dos formadores na elaboração dos planos de formação, por outro, afere-se a existência de uma mudança do papel dos formadores na elaboração dos Planos de Formação dos centros, passando de um papel decisivo para um papel colaborativo. A este propósito, recorde-se que os professores referem a necessidade da *oferta de formação se centrar nas necessidades dos formandos*, em detrimento de uma formação centrada na especialidade dos formadores⁽⁵⁶⁴⁾.

Quisemos, ainda, perceber quais os *critérios que presidiam à selecção dos formadores*⁽⁵⁶⁵⁾, dada a sua importância em todo o processo de planificação da oferta de formação contínua:

⁽⁵⁶⁴⁾ Cf. Capítulo cinco - Síntese Parte IV do questionário

⁽⁵⁶⁵⁾ Como são recrutados os formadores do Centro?

(...) de acordo com a experiência e a formação nas áreas pretendidas / pela qualidade do trabalho já desenvolvido (EAV).

(...) nós tentamos sempre trabalhar com formadores que / além de terem obviamente uma outra aptidão / ou têm trabalho desenvolvido no terreno / ou (...) trabalhar nestas áreas / têm investigação feita / também são professores nestas áreas / quer dizer que são pessoas também que conhecem as necessidades de formação / (...) basicamente / são estes/ o trabalho desenvolvido / a investigação feita / e a experiência lectiva (EV).

(...) com base nas suas qualificações e curriculum / também são pedidas referências / sobre os formadores / a outros Centros de Formação / onde já trabalharam ou a que pertencem (EC).

(...) qualidade / no profissionalismo / e na formação experimental (EG).

A experiência de formação e/ou investigação nas áreas a que se destinam parecem ser os critérios de maior consenso na selecção dos formandos. A *experiência lectiva* é apontada, apenas, pelo Director do CFAE de Viseu, justificando a sua importância pelo facto de serem *pessoas que também conhecem as necessidades de formação*, o que pode permitir a tão desejada formação centrada nos contextos dos seus destinatários.

Para terminar o Bloco B, inquirimos os entrevistados acerca da *existência de uma bolsa de formadores*⁽⁵⁶⁶⁾ no CFAE que dirigem:

Teoricamente sim / há sempre um conjunto de formadores que sabemos que podemos contar com eles (...) (EAV).

Teoricamente há / são os formadores que têm cá o currículo / mas não há uma bolsa / não estão vinculados ao centro / porque repare pode estar cá este ano e para o ano pode não poder dar a formação / portanto nós temos uma bolsa de formadores / temos uma base de dados de formadores / que são aqueles que já trabalharam connosco / aqueles que nós conhecemos pelo seu trabalho feito / mas que nunca trabalharam por algum motivo / ou que a área não se adequou / formadores que são excelentes numa determinada área / porque já deram provas / mas nunca trabalharam connosco porque nunca precisámos daquela área de formação / ou então outros formadores que também se oferecem ao centro / mandando currículo (EV).

Sim // possuí alguns formadores com quem trabalha habitualmente // os outros / vão sendo recrutados de acordo com as necessidades (EC).

Sim // mas não estanque // (...) o que está bem / não é para mudar... (EG).

⁽⁵⁶⁶⁾ O centro que dirige possui, assim, uma bolsa de formadores?

A esta questão, os entrevistados foram unânimes em admitir que os respectivos centros possuem um conjunto de formadores com os quais normalmente trabalham, embora, em determinados casos, este leque possa ser alargado a outros, de acordo com as necessidades. Neste sentido, a criação de uma bolsa de formadores parece ser considerada como uma medida de importância estratégica na oferta formativa dos CFAEs. Estes resultados convergem com o estudo realizado por Ruella (1999), no qual a constituição de uma bolsa de formadores se concentra na *possibilidade de satisfazer com autonomia as necessidades de formação emergentes, na necessidade de assegurar a qualidade de formação e de manter relações continuadas com os formadores (idem, ibidem:251).*

Síntese - Bloco B

Quanto à responsabilização na elaboração dos planos de formação dos centros, é atribuída uma maior importância aos directores, não descurando, em alguns casos, a relevância dada ao trabalho em parceria entre a comissão pedagógica e o seu director, a partir da auscultação das necessidades dos professores contextualizadas nos projectos educativos das suas escolas. Neste caso, verifica-se uma política de formação contínua contextualizada, centrada na escola e que está de acordo com as orientações do Conselho Científico e Pedagógico de Formação Contínua. Ou seja, *orientada para a resolução de problemas das escolas e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem* (CCPFC, 1998:14). Ainda neste aspecto, observa-se a importância atribuída aos formadores com elemento consultivo em todo este processo.

Na maioria dos centros, os formadores fazem parte de uma bolsa existente e são seleccionados de acordo com a sua experiência de formação e de investigação nas áreas pretendidas. Apenas o director do CFAE de Viseu refere a importância da prática lectiva na selecção dos formadores, o que parece poder contribuir para uma formação centrada nos contextos de trabalho dos seus destinatários.

Bloco C- Quanto ao processo de elaboração dos Planos de Formação

Retomando as questões em estudo, neste bloco inquirimos os entrevistados acerca dos *critérios subjacentes à elaboração dos Planos de Formação, à selecção das acções de formação e às modalidades de formação privilegiadas*⁽⁵⁶⁷⁾. Quisemos, ainda, perceber, as *alterações ocorridas nos*

⁽⁵⁶⁷⁾ Quais os critérios subjacentes à elaboração dos Planos de Formação Contínua desenvolvidos, à selecção da acções de formação que os integram e às modalidades privilegiadas?

processos de elaboração dos Planos de Formação, decorrentes da publicação do Despacho Normativo 6/2001 que formaliza a reorganização curricular do Ensino Básico⁽⁵⁶⁸⁾.

Questionados acerca dos *critérios subjacentes à elaboração dos Planos de Formação, selecção e modalidades das acções* ou seja, à matriz da sua construção, os entrevistados referem que:

Na elaboração dos Planos de Formação / são tidas em conta as orientações da entidade financiadora / normalmente decorrentes das prioridades reconhecidas pelo Ministério da Educação // são também / sempre que possível / consideradas as necessidades de formação e os problemas identificados pelas escolas associadas (EAV).

(...) os centros de formação fizeram um levantamento / junto dos Conselhos Executivos / que fazem junto do Conselho Pedagógico / junto dos grupos / junto dos formadores / das necessidades de formação nas próprias escolas (...) (EV).

O director do Centro começa por passar / junto das escolas / dos agrupamentos / um inquérito para levantamento das necessidades// (...) mediante indicações que o director do Centro lhes faz / decorrentes das necessidades de formação sentidas pelos docentes e não docentes / das escolas associadas (EC).

Da auscultação da Comissão Pedagógica / dos recursos físicos e pedagógicos disponíveis nas escolas / que compõem o Centro de Formação / e da prestação dos formadores e restantes colaboradores (EG).

Nesta questão, a tendência identificada nas culturas formativas relacionada com a matriz do plano de formação fundamenta-se numa **relação colaborativa com as escolas associadas**, através da auscultação prévia das suas necessidades, embora o director do CFAE da Guarda aluda ao facto dos planos de formação procurarem dar resposta não só às necessidades dos formandos, como também às *prioridades impostas pela tutela*⁽⁵⁶⁹⁾(EG). Neste sentido, parece-nos indispensável a existência de um equilíbrio entre estas indicações e as necessidades das escolas que visem, sobre-

⁽⁵⁶⁸⁾ Diga-me, por favor, as diferenças dos planos de formação do Centro anteriores e posteriores à Reorganização Curricular do EB (Despacho Normativo 6/2001) e as razões subjacentes a essas diferenças?

⁽⁵⁶⁹⁾ As prioridades do Ministério da Educação para a Formação Contínua de Professores são indicadas anualmente. Por despacho de 27 de Janeiro de 2009, do Secretário de Estado da Educação, foram definidas como prioritárias, para o ano de 2009, as acções de formação contínua destinadas ao Pessoal Docente de acordo com as seguintes temáticas: a) Ciências de especialidade que constituam matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino; b) Projecto “Competências TIC” no âmbito do Plano Tecnológico da Educação; c) Avaliação de desempenho. Ainda de acordo com o estipulado no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro), *das acções de formação contínua a frequentar pelos docentes passíveis de ser creditadas, pelo menos dois terços são na área científico-didáctica que o docente lecciona.*

tudo, a qualificação do serviço público prestado pelas escolas e o consequente sucesso educativo dos alunos.

De acordo com os testemunhos dos entrevistados, a *selecção das acções*⁽⁵⁷⁰⁾ que compõem os diferentes planos de formação têm em atenção:

as áreas consideradas prioritárias /quanto mais não seja porque são essas que têm garantia de financiamento (EAV).

as necessidades concretas de formação (EV).

as necessidades dos docentes e das suas escolas (EC).

*(...) acções de formação no âmbito dos domínios prioritários definidos pelo Ministério da Educação
(...) apesar da tendência actual apontar para a definição de uma formação centrada em referenciais
estipulados pelo Ministério da Educação / mantemos a prática de / em conjunto com a Comissão
Pedagógica / apresentarmos uma oferta de formação que vá ao encontro das necessidades
específicas das Escolas (...) (EG).*

Não obstante o facto das necessidades de formação poderem resultar de uma problematização continuada das situações educativas⁽⁵⁷¹⁾, parece-nos pertinente que as entidades formadoras possam antecipar essas mesmas necessidades através do conhecimento de resultados da investigação educacional, contribuindo para a inovação e transformação dos professores, das escolas e/ou dos contextos. A este propósito, chama-se a atenção para o testemunho seguinte, no qual se observa a importância atribuída, pelo director do CFAE de Viseu, aos conhecimentos dos formadores no desenvolvimento profissional dos formandos:

(...) muitas vezes as necessidades também se constroem / ou seja / tenho um grupo disciplinar e há um tema novo que eles nem conhecem / não podem dizer que têm necessidade de formação nesse tema / e o formador já esteve numa conferência no estrangeiro / já teve acesso / sei lá / inclusivamente no próximo ano nós vamos falar disto ou daquilo / portanto / ou seja / as necessidades de formação também se constroem / porque não conhece um tema novo que vai aparecer / não pode dizer que tem necessidade de formação nesse sentido / nós apoiamo-nos muito nos formadores (EV).

Ainda relativamente ao CFAE de Viseu, realce-se o facto de esta entidade ter adoptado uma experiência de *trabalho em rede* que, enquanto *trabalho colaborativo* e de acordo, com as palavras do respectivo director, tem sido uma mais-valia para a formação dos professores das escolas asso-

⁽⁵⁷⁰⁾ Ver nota ⁽⁵⁶⁷⁾.

⁽⁵⁷¹⁾ Canário (1987, 1989) e Correia (1989, 1990).

ciadas:

(...) nós sentimos aquela necessidade de partilhar / (...) temos tido nestes anos formação em todas as áreas disciplinares (...) nós temos trabalhado em rede e conseguimos responder / entre os dez centros / às necessidades das escolas e dos professores (...) hoje nós tínhamos condições de pôr no ar rapidamente um plano de formação para todas as áreas / no Centro A / no Centro B / no Centro C (...) (EV).

Releva-se, neste caso, a importância da **criação de uma rede de centros de formação**, pois parece ter contribuído, por um lado, para a intensificação de sinergias inter-centros, contextualizando a sua actividade numa perspectiva de formação/intervenção focalizada nos contextos individuais das escolas associadas, nas suas necessidades e, consequentemente, nos seus projectos educativos.

Relativamente às *modalidades de formação*⁽⁵⁷²⁾, os entrevistados referem que:

Nos últimos anos têm sido privilegiadas as modalidades de formação centrada nas escolas / nomeadamente as oficinas de formação / que implicam a aplicação dos conhecimentos adquiridos em contexto de sala de aula (EAV).

Nós fomos os primeiros Centros que oferecemos oficinas / e as pessoas // de facto era mais despachado fazer um curso / porque aquilo pronto dava menos créditos mas no fundo as pessoas tinham um papel mais passivo / bastava estar lá / cumprir com o calendário / fazer um pequeno trabalho e estava a questão feita / nas oficinas obrigava no fundo a uma contextualização na sala de aula / a um partilhar das práticas / trabalhámos em modalidades de contexto / sempre tivemos 70% de modalidades de contexto // como o que nós queremos é mudar as práticas / partilhar / temos trabalhado muito (EV).

(...) as modalidades mais usadas são os Cursos de Formação e as Oficinas (EC).

Dada a obrigatoriedade de realizar 25 horas de formação /ano / privilegiou-se a modalidade de Curso de Formação (EG).

À excepção do director do CFAE da Guarda, os restantes directores referem a existência de **oficinas de formação** sendo, em alguns casos, apontada como modalidade privilegiada. Estes resultados contrariam outras investigações⁽⁵⁷³⁾, nas quais a oferta dos centros de formação das as-

⁽⁵⁷²⁾ Ver nota ⁽⁵⁶⁷⁾.

⁽⁵⁷³⁾ Ferreira, 1994; Figueiredo, 1995; Barroso e Canário, 1995, 1999; Ruella, 1999; Caetano, 2003.

sociações de escolas emerge como sendo tendencialmente do tipo escolar, concretizada em cursos de formação de matriz teorizante.

No que diz respeito à *influência da reorganização curricular do Ensino Básico*⁽⁵⁷⁴⁾ na elaboração do *Plano de Formação*⁽⁵⁷⁵⁾, todos os respondentes apontam algumas mudanças. Para o director do CFAE de Aveiro, as mudanças passam pela inclusão de *novas áreas curriculares não disciplinares*, pela utilização das *tecnologias da informação e da comunicação*, pelos *saberes científicos de áreas curriculares* (Matemática e Língua materna), nas quais os desempenhos dos alunos apresentam algumas fragilidades e por *novas experiências pedagógico-didáticas* (ensino experimental das ciências):

(...) surgiram acções de formação no âmbito das áreas curriculares não disciplinares / nas TIC / numa perspectiva de formação transdisciplinar / e nas disciplinas de Língua Portuguesa / Matemática / e no ensino experimental das Ciências (...) As razões // foi sobretudo a necessidade de formação dos docentes nas novas disciplinas / e no peso atribuído à Matemática e à Língua Portuguesa na taxa de insucesso escolar. // No caso das TIC foi necessário preparar os docentes para as novas formas de comunicação / nomeadamente a Internet e o correio electrónico / e através das plataformas / que foram surgindo ao serviço das escolas / dos pais / dos alunos e / dos professores (EAV).

As declarações do director do CFAE de Viseu parecem corroborar esta opinião, relevando o facto da importância dos centros em darem resposta a estas mudanças, partindo de duas perspectivas que se complementam - as necessidades dos professores e as orientações da tutela:

(...) nós não podemos dizer que a diferença foi feita pela saída dessa documentação / essa diferença foi feita sempre que há uma mudança no sistema (...) nós tentámos dar sempre resposta às necessidades também do sistema / e de alguns casos / tentámos dar resposta cedo demais (...) antes da Área de Projecto estar no terreno / nós tivemos uma formação nessa área e não tivemos quase ninguém interessado / porque as pessoas / só no ano seguinte / um ano depois de estar no terreno / é que acharam que precisavam de formação / e nós tínhamos que dar a formação era antes / portanto / sempre que há uma alteração na legislação / nós tentamos que a formação responda a essas alterações / o novo modelo de avaliação dos alunos / nós trabalhamos muito nessa área / na altura com formadores / avaliação de competências / (...) claro que houve uma mudança / que há um trabalho feito consoante as necessidades e também as orientações da tutela (EV).

⁽⁵⁷⁴⁾ Despacho Normativo 6/2001 de 18 de Janeiro.

⁽⁵⁷⁵⁾ Diga-me, por favor, as diferenças dos planos de formação do Centro anteriores e posteriores à Reorganização Curricular do EB (Despacho Normativo 6/2001) e as razões subjacentes a essas diferenças?

Subjacentes a estas mudanças, surgem novos planos de formação e, consequentemente, a selecção de modalidades de formação adequadas ao seu desenvolvimento, como atestam os directores dos CFAEs de Coimbra e da Guarda:

Os planos de formação / posteriores à reorganização curricular do Ensino Básico / passaram a incluir acções nas novas áreas / uma vez que era necessário dar formação aos docentes nessas áreas (EC).

As modalidades de formação regulamentadas pelo CCPFC [Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua] / como é o caso do círculo de estudos / oficina e projecto / constituem um modelo qualificante / (...) (EG).

No tecimento dos quatro discursos constata-se uma mudança relativamente a novas áreas do conhecimento e, consequentemente, o desenvolvimento de novas competências de natureza geral e transversal às diversas áreas do conhecimento. Esta mudança parece surgir de uma procura de equilíbrio entre as orientações a nível central⁽⁵⁷⁶⁾ e os objectivos dos centros de formação que relevam as necessidades das escolas e dos professores. Neste sentido, parece emergir, uma nova concepção de formação contínua que vem contrariar a perspectiva de Nóvoa, quando, em 1991, aponta *uma lógica de formação contínua de professores articulada essencialmente com objectivos de desenvolvimento do sistema educativo e não com objectivos de desenvolvimento da profissão docente* (1991a:15).

Síntese - Bloco C

Nas representações dos directores observa-se uma preocupação no sentido de satisfazer as necessidades de formação dos professores e das escolas associadas, o que parece remeter para uma concepção de *formação contínua cuja direccionalidade se centra na escola*. E é, também, nesta perspectiva que a maioria dos respondentes indica a *oficina* e o *projecto de formação* como modalidades privilegiadas na elaboração dos planos de formação dos respectivos centros, o que corrobora as conclusões de alguns estudos⁽⁵⁷⁷⁾ que apontam para uma ruptura com concepções e práticas de formação tradicional e, consequentemente, para uma diversificação nas oportunidades de formação, de acordo com os contextos/centros de formação, aspecto que se prende com o princípio da *flexibilização* da oferta curricular.

⁽⁵⁷⁶⁾ Ministério da Educação e Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua.

⁽⁵⁷⁷⁾ Weindling et al. (1983); Yarger (1990).

E é de *flexibilização* que trata a *reorganização curricular do Ensino Básico*⁽⁵⁷⁸⁾, cujos princípios orientadores requerem, dos professores, uma série de competências para que desempenhe adequadamente a sua profissão que, de acordo com Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004:85) é *uma profissão complexa e altamente exigente, que requer constante actualização científico-pedagógica e de vastos saberes profissionais*. Neste sentido, os entrevistados reconhecem alterações na oferta da formação na introdução de *novas áreas curriculares não disciplinares*⁽⁵⁷⁹⁾, no *desenvolvimento de competências relacionadas com as tecnologias de informação e comunicação*, no aprofundamento e actualização de saberes disciplinares específicos e métodos de aprendizagem, relevando que a elaboração dos planos de formação dos Centros partiu das necessidades dos professores neste âmbito. Também as modalidades das acções de formação foram seleccionadas numa perspectiva de aprendizagem centrada nos contextos, ou seja, privilegiaram-se os círculos de estudos, as oficinas e os projectos de formação, entendidos como modalidades qualificantes.

Bloco D- Quanto ao modelo de formação contínua de professores

Neste bloco, solicitámos aos entrevistados que caracterizassem o actual⁽⁵⁸⁰⁾ modelo de formação contínua de professores, relativamente à *obrigatoriedade da frequência de acções de formação / às modalidades de formação / ao sistema de acreditação / progressão na carreira / à alteração das práticas lectivas e ao desenvolvimento profissional dos professores*⁽⁵⁸¹⁾.

Relativamente à *obrigatoriedade da frequência de acções de formação*, três dos quatro directores entrevistados defendem que a formação contínua deve ser obrigatória.

A partir do momento em que é um parâmetro da avaliação docente e é considerada para a progressão na carreira // é obrigatória (EAV).

(...) eu acho que é um mal necessário / porque se não tivesse qualquer obrigatoriedade / não íamos lá / hoje a procura de acções específicas é muita / não tenho problemas nenhuns hoje em fazer acções específicas aqui neste centro (...) para as áreas todas (...) coisa que no ano passado

⁽⁵⁷⁸⁾ Despacho Normativo 6/2001 de 18 de Janeiro.

⁽⁵⁷⁹⁾ Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

⁽⁵⁸⁰⁾ Referimo-nos ao período anterior à entrada em vigor do Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro – Estatuto da Carreira Docente

⁽⁵⁸¹⁾ Caracterize, por favor, a actual modelo de formação contínua de professores, relativamente à obrigatoriedade da frequência de acções de formação / às modalidades de formação / ao sistema de acreditação / progressão na carreira / à alteração das práticas lectivas e ao desenvolvimento profissional dos professores.

que não podia / não tenho porquê? / porque mudaram as necessidades das pessoas? / não / porque mudou a legislação / acho que a grande mudança vem a partir deste estatuto / vai obrigar as pessoas a procurar formação nas suas áreas (...)(EV).

Entendo que a formação contínua de professores deve ser obrigatória / (...) entendo a obrigatoriedade como uma forma de impedir a fuga à formação / embora grande parte dos docentes // e nos últimos anos isso tem-se sentido / já sinto necessidade de procurar a formação para a sua actualização / já o fazem de livre vontade /pois sentem-na importante (EC).

Para a grande maioria dos entrevistados, a formação contínua deve ter carácter obrigatório e ser considerada na avaliação de desempenho docente. **Emergem sinais de mudança na concepção da formação contínua**, por parte dos professores, ou seja, os directores admitem que os professores já procuram a formação por necessidade própria, verificando-se uma **auto-implicação** dos docentes na sua formação. Esta opinião converge com os resultados obtidos por questionário⁽⁵⁸²⁾, no qual a maioria dos professores, então inquiridos, aponta as necessidades de formação como motivação para a selecção das acções de formação⁽⁵⁸³⁾, o que deixa transparecer coerência nas opiniões. Contudo, o Director do CFAE do CAE da Guarda não partilha da mesma opinião:

Ser obrigado à frequência de formação / é factor de desmotivação e potenciador de resistências por parte dos docentes / tornando-os meros consumidores em vez de construtores de formação / Continuar a fazer-se formação / apenas de acordo com as prioridades que o Ministério define anualmente / é a consagração de um modelo de formação fechado (EG).

Salientamos que, os resultados deste estudo não nos permitem corroborar esta opinião, pois, se, por um lado, pela análise dos questionários, verificámos que 86,9% dos professores atribui, às suas necessidades um elevado grau de influência na motivação para a frequência das acções de formação⁽⁵⁸⁴⁾, por outro, observa-se, como já foi referido, uma preocupação concretizada dos directores entrevistados, no sentido de satisfazer as necessidades de formação dos professores e das escolas associadas. Neste sentido, a designação de modelo de *formação fechado* não parece corresponder à concepção maioritária dos inquiridos.

⁽⁵⁸²⁾ **Q8** – Motivações para a selecção das acções de formação, a partir das hipóteses dadas: necessidades de formação, modalidade da acção de formação e número de créditos concedidos.

⁽⁵⁸³⁾ 56,2% (1276 professores) considera as *necessidades de formação* muito influentes e 30,7% (696 professores) atribui-lhe *multíssima influência*.

⁽⁵⁸⁴⁾ Ver nota anterior.

No que diz respeito às *modalidades das acções de formação contínua*, as respostas surgem consensuais por parte dos entrevistados:

Predominância de modalidades de formação centrada na escola (EAV).

(...) nós aqui no Centro já não notamos isso [diferenças nas modalidades de formação] / no início sim / agora já se vão habituando às oficinas / sabem o que é uma oficina / como funciona / e sabem sobretudo que colegas fizeram aquele trabalho numa oficina e usaram com os alunos / por isso / muita gente / quer fazer trabalhos que usam / hoje estou convencido que se nós voltássemos aos cursos / eles não queriam / porque têm feito trabalhos nas acções que usam com os próprios alunos (...)(EV).

Relativamente às modalidades de formação / penso que se deve optar pelas modalidades realizadas em contexto / uma vez que permitem ao docente ir aplicando e ao mesmo tempo com a sua aplicação prática / tirar ilações dos conhecimentos que adquire na formação (EC).

(...) diversidade de modalidades formativas // as modalidades devem funcionar / como um recurso de diferenciação da profissionalidade docente (EG).

Observa-se, mais uma vez, que todos defendem e praticam uma formação contextualizada tendo como referência cada uma das escolas associadas e o território educativo abrangido pelo centro de formação no quadro de oferta formativa caracterizada pela diversidade de modalidades de formação, de acordo com as necessidades dos professores e contextualizadas nas escolas onde leccionam.

Quanto à *acreditação / progressão na carreira*, os directores apresentam, mais uma vez, visões concordantes:

Os créditos foram durante muito tempo a principal / e muitas vezes a única / razão pela qual os professores frequentavam a formação / tendo em vista a progressão na carreira // nos últimos anos tem-se verificado que muitos professores aceitam a formação como algo intrínseco ao seu crescimento profissional e à melhoria da qualidade do ensino // acho que, por isto, a formação contínua deve ser tida em conta na progressão na carreira dos docentes, na sua avaliação (EAV).

(...) eu acho que o tudo o que o professor faz deve estar ligado à sua progressão/ se faz formação contínua / não haver uma relação entre a formação que faz e a progressão na carreira seria estranho / eu tenho um professor A que não fez formação e não se actualizou / tenho um professor B que fez formação e se actualizou / este tem de ser beneficiado na sua formação em relação ao outro professor / (...) mesmo que não fosse obrigatório as pessoas tinham que fazer / desde que isso na

progressão da carreira fosse contabilizado / (...) um professor tenha que ser avaliado naquilo que faz / tem de ser obviamente (EV).

Fazer depender os créditos (...) da progressão na carreira // entende-se como forma de obrigar os docentes a fazerem formação // isso trará uma melhoria nas suas práticas lectivas / e provavelmente uma melhoria dos resultados dos seus alunos // penso que é muito importante que a formação seja feita / principalmente / na área de docência do docente / pois isso permitir-lhe-á uma constante actualização / importante para o seu dia-a-dia // considero que as áreas transversais também não devem ser descuradas da formação dos docentes (EC).

(...) a formação contínua deve funcionar / como um recurso de diferenciação da profissionalidade docente / o que significa que os formandos necessitam de ser avaliados / de acordo com o seu desempenho na formação (EG).

Para os entrevistados, a formação contínua deve constituir um dos factores a ter em conta na avaliação do desempenho docente, uma vez que, em sua opinião, o facto de existirem professores que procuram a formação a partir das suas necessidades, *como algo intrínseco ao seu crescimento profissional e à melhoria da qualidade do ensino*, deve ser valorizado.

Relativamente ao *impacto*⁽⁵⁸⁵⁾ da formação contínua nas práticas lectivas dos professores e ao *impacte*⁽⁵⁸⁶⁾ no seu desenvolvimento profissional e pessoal, todos os respondentes apontam no mesmo sentido:

Estou convicta que / pontualmente / quero dizer durante um determinado período / o professor altera as suas práticas / movido pelo entusiasmo das novidades / pela consciência que entretanto, foi acordada / para outros modos de ensinar // tenho dúvidas que a alteração das práticas lectivas seja definitiva / pelo menos para um grande número de docentes (EAV).

(...) eu acho que em qualquer profissão / a formação contínua / a formação ao longo da vida / eu gosto mais de formação ao longo da vida / eu acho que / então na nossa profissão / hoje já não há nada que fique estaque (...) muita gente / quer fazer trabalhos que usam (...) muitos formandos depois de acabar a formação continuam a criar moodles e Webquests com os alunos / continuam depois da formação a ir ao servidor / contactar outros colegas / trabalhar com os alunos / há uma mudança nas práticas / mas agora a mudança das práticas é algo que / é lenta (...) (EV).

“(...) trará uma melhoria nas suas práticas lectivas / e provavelmente uma melhoria dos resultados dos seus alunos // (...) se a formação for feita de uma forma consciente e empenhada / por parte dos

⁽⁵⁸⁵⁾ Em que medida se verificou transferência de aprendizagem para o local de trabalho?

⁽⁵⁸⁶⁾ Quais os resultados organizacionais e individuais que decorrem dessa transferência?

formandos / a mesma irá ter consequências muito positivas nas suas práticas lectivas // se for encarada simplesmente como uma obrigação / penso que pouco trará de novo / pois a motivação e o empenhamento serão poucos // Mais motivados / mais empenhados // maior empenhamento / maior aprendizagem de coisas novas / logo melhoria das práticas lectivas com a sua consequente aplicação (EC).

(...) faça-se da escola o local privilegiado da inovação e da mudança / onde o professor reflexivo / investigador e crítico tenha o seu espaço de intervenção/ valorize-se as iniciativas locais / privilegiando mais o desenvolvimento de competências para conceber inovações do que para aplicá-las / (...) / dê-se ao professor a possibilidade de ser ele próprio a definir o seu percurso / isto é / o professor como profissional reflexivo deveria saber escolher o que lhe fazia falta / (...) incentive-se / assim / o princípio de responsabilização dos docentes no sentido da construção do seu percurso de formação com o objectivo de melhorar o desempenho dos profissionais / para que as escolas tenham melhores resultados (EG).

Observa-se uma opinião consensual relativamente a esta questão. Efectivamente todos os directores defendem que a formação contínua tem contribuído para uma alteração das práticas dos professores, sobretudo ao nível da aplicação dos conhecimentos e técnicas desenvolvidos nas acções que frequentaram, seleccionadas de acordo com as suas necessidades. Apontam, ainda, para a necessidade do professor definir o seu próprio percurso de formação, ou seja, os directores ressaltam a importância do professor *aprender a aprender*, numa perspectiva de (re)qualificação das suas competências, através da formação ao longo da vida.

Síntese - Bloco D

Observa-se que a grande maioria dos respondentes entende que a formação contínua deve ser obrigatória, constituindo um factor de avaliação com resultados na progressão da carreira docente. Esta opinião parece-nos razoável, pois entendemos que a transferência da formação deveria assumir-se como um factor a ter em consideração na avaliação da eficácia da própria formação, na medida em que esta não se pode constituir como um fim em si mesma mas, sobretudo, como um meio para melhorar o desempenho profissional e pessoal dos docentes e, consequentemente, **aumentar o sucesso educativo dos alunos e melhorar o funcionamento global da escola**. Por conseguinte, torna-se necessária a criação de um dispositivo de avaliação que vá nesse sentido.

Relativamente às modalidades das acções de formação, as respostas analisadas apontam para uma ruptura com concepções e práticas de formação tradicional, emergindo uma formação centrada nos contextos, ou seja, fomentando a aproximação entre a dimensão teórica e as práticas curricula-

res de formação como estratégia indutora do desenvolvimento de competências dos professores, o que constitui um factor muito positivo na evolução progressiva do modelo curricular em curso.

Bloco E- Relativamente a uma visão prospectiva da formação contínua de professores

No bloco E, solicitámos aos directores que, de acordo com o novo quadro normativo e num exercício prospectivo, se referissem à importância da formação contínua na avaliação de desempenho dos docentes⁽⁵⁸⁷⁾ e ao futuro dos Centros de Formação de Associações de Escolas⁽⁵⁸⁸⁾.

Tendo por base o disposto nos novos documentos⁽⁵⁸⁹⁾, quisemos saber a opinião dos entrevistados relativamente ao *papel da formação contínua na avaliação de desempenho dos docentes* e, consequentemente, *na sua progressão na carreira*:

A formação contínua pode ter um papel importante na preparação dos professores / avaliadores e avaliados / para o processo de avaliação de desempenho / nomeadamente na aquisição/ na discussão de conceitos fundamentais / na elaboração dos instrumentos de registo e de avaliação (EAV).

(...) haver sempre uma avaliação de professores e a formação tem de ter um peso nessa avaliação / o impacto que ela pode/ deve trazer para a prática lectiva / para os alunos // uma avaliação formativa/ o formador no final da acção deve pronunciar-se sobre aquilo que eu atingi / as competências que desenvolvi e o que ainda preciso de melhorar / tem de haver uma avaliação e que a formação tem de estar aí contabilizada (...) (EV).

Entendo que a formação contínua de professores é importante uma vez que permite que os docentes adquiram e desenvolvam competências científicas e pedagógicas relevantes para a função docente // é uma área que não deve ser descurada / particularmente hoje / em que tudo evolui com enorme rapidez e facilmente / se fica desactualizado (...) Não concordo que ela seja / explicitamente / um dos itens de classificação da avaliação de desempenho docente // embora reconheça / que não sendo obrigatória / muitos docentes não farão formação // o docente / para poder desempenhar cabalmente o seu papel / tem necessidade de se manter constantemente actualizado // e essa actualização ir-se-á fazer sentir na sua actividade lectiva / e na função docente / logo / na sua avaliação // ao sentir que

⁽⁵⁸⁷⁾ Qual a sua opinião relativamente à importância da formação contínua de professores na avaliação de desempenho dos docentes de acordo com o novo quadro normativo (Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro e Decreto - Regulamentar 2/ 2008 de 10 de Janeiro)?

⁽⁵⁸⁸⁾ Qual pensa ser o futuro dos Centros de Formação de Associações de Escolas?

⁽⁵⁸⁹⁾ Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro e Decreto - Regulamentar 2/ 2008 de 10 de Janeiro.

actualizando-se melhora o seu desempenho e que isso é positivo para a sua avaliação e consequente progressão na carreira / passará a encarar a formação como algo benéfico e necessário e não como uma obrigação para poder progredir (EC).

(...) a sociedade do conhecimento exige aos professores novas competências / novos perfis profissionais para participar nela / e para preparar os alunos no sentido de serem aprendentes autónomos ao longo da vida // os profissionais de educação devem / por isso / ser capazes de reflectir sobre o processo e as práticas profissionais / através do enriquecimento contínuo da sua formação académica e disciplinar (EG).

É consensual a importância da formação contínua na avaliação de desempenho dos docentes. Dois caminhos são sugeridos para perseguir neste sentido. Por um lado, a importância da formação contínua dirigida à preparação dos docentes no processo de avaliação de desempenho o que, partindo de uma necessidade actual dos professores, vai ao encontro de uma das prioridades definidas pelo Ministério da Educação⁽⁵⁹⁰⁾. Por outro, a necessidade de avaliação do impacto da formação contínua na melhoria da competência profissional e, consequentemente, da qualidade da escola, *enquanto espaço de construção colectiva* (Sá-Chaves, 2000:19).

Releva-se, ainda a importância da auto-implicação dos professores no seu processo de formação e avaliação⁽⁵⁹¹⁾ e a necessidade do desenvolvimento de *novas competências, de novos perfis profissionais*⁽⁵⁹²⁾, de novos saberes dos alunos⁽⁵⁹³⁾.

Relativamente ao *futuro dos CFAEs* e embora este ainda se afigure como uma incógnita, os directores não têm dúvidas quanto à importância da sua existência como entidades de apoio às escolas no desenvolvimento profissional dos professores e na melhoria da eficácia educativa, promovendo uma formação ao longo da vida que vá ao encontro das suas necessidades:

(...) está em curso um processo de reorganização da rede de CFAE / que vai diminuir o número de CFAE para cerca de metade // terão / no futuro / como principais objectivos / gerir a formação que as escolas vão passar a organizar e a “encomendar” aos CFAE / e assegurar a execução financeira de programas de financiamento diversificados (EAV).

⁽⁵⁹⁰⁾ Por despacho de 27 de Janeiro de 2009, do Secretário de Estado da Educação, a avaliação de desempenho constitui-se uma das temáticas prioritárias das acções de formação contínua para o ano de 2009.

⁽⁵⁹¹⁾ “ao sentir que actualizando-se melhora o seu desempenho e que isso é positivo para a sua avaliação e consequente progressão na carreira / passará a encarar a formação como algo benéfico e necessário e não como uma obrigação para poder progredir” (EC).

⁽⁵⁹²⁾ “a sociedade do conhecimento exige aos professores novas competências / novos perfis profissionais para participar nela” (EG).

⁽⁵⁹³⁾ “preparar os alunos no sentido de serem aprendentes autónomos ao longo da vida” (EG).

(...) eu acho que hoje percebe-se da parte de quem tem funções políticas que os centros de formação são necessários / estão no terreno / conhecem as escolas / têm trabalhado com as escolas / são estruturas muito necessárias / há uma pressão agora / tem a ver com os números / nós estamos na era dos mega / (...) nós estamos na era dos mega / e vamos ser reestruturados (...) dizem que a ideia é os centros terem capacidade de fazerem formação em áreas específicas e se não o tiverem mil professores não têm essa capacidade / mentira / porque a prova é que nós temos 500 e todos os anos fazemos imensas acções / não é isso que está em causa / também sabemos que temos centros de formação que fazem 3 ou 4 acções por ano / é necessário avaliar / não se entende uma reestruturação sem avaliação / mas eu acho que os centros vão ser precisos e neste momento não se sabe em que se vão transformar / se se vão transformar naquilo que devem ser / que é estruturas que apoiam as escolas na formação contínua / nos projectos / se vão ser apenas megacentros de fábrica / de fábrica de acções de formação (EV).

Como nos tem sido dito pela tutela // (...) passarão a ser escolas/agrupamentos associados quem decide a formação que necessitam de ter / em função dos seus projectos educativos e dos seus planos de actividades / o centro só se irá preocupar em dar resposta à formação que lhe é pedida // esta nova situação fará com que haja um maior empenhamento das escolas/agrupamentos na elaboração dos planos de formação / o que considero positivo // contudo / se se constituírem Centros que abranjam um elevado número de escolas // de docentes e não docentes / perde-se a relação de proximidade escola-centro / o que poderá acarretar alguns prejuízos em termos de resposta de formação (EC).

(...) têm um futuro e um papel relevante no desenvolvimento profissional dos professores e na melhoria da eficácia educativa // como exploradores de fronteiras / a quem se recorre para obter o último dado relevante ou para aceder à inovação procurada / como instituição especializada de quem se espera um conhecimento específico / como interlocutor privilegiado e articulador de redes / de futuras comunidades profissionais de aprendizagem entre professores / com a função de acompanhar e analisar em permanência o desenvolvimento profissional gerado nas escolas / para poder responder às necessidades destas / e para acrescentar utilidade e valor ao conjunto (EG).

A consensualidade nas opiniões dos entrevistados verifica-se, também, nesta questão. Para os entrevistados, os centros de formação de associações de escolas ocupam um espaço imprescindível no sistema educativo nacional na medida em que constituem hoje um dos principais pilares para a actualização científica e pedagógica dos docentes. Denota-se uma certa apreensão acerca do futuro próximo dos centros de formação contínua, pois a ideia da criação de megacentros

parece preocupar estes entrevistados, por recearem que os centros se transformem em *fábricas de acções de formação* ou se perca a *relação de proximidade escola-centro*. Independentemente do que o novo quadro normativo possa vir a determinar, os entrevistados apresentam-se conscientes da imprescindibilidade dos CFAEs, como entidades de apoio às escolas no desenvolvimento profissional dos professores e na melhoria da eficácia educativa.

Síntese - Bloco E

Verifica-se um consenso relativamente à avaliação do impacto da formação contínua e consequente implicação na avaliação de desempenho docente, ou seja, todos os entrevistados consideram necessário avaliar os resultados da formação contínua na melhoria da competência profissional dos professores e considerá-los na avaliação de desempenho.

Relativamente ao futuro dos CFAEs, e pela sua importância em todo o processo de formação contínua dos professores, acreditam na sua continuidade, embora se observe, em algumas das respostas, uma certa apreensão relativamente às possíveis alterações do quadro normativo.

SÍNTESE FINAL

No sentido de compreender diferentes concepções acerca da qualidade da formação contínua, considerando as representações dos sujeitos responsáveis pela oferta dessa formação, foram entrevistados quatro directores de CFAEs pertencentes aos CAEs de Aveiro, Viseu, Coimbra e Guarda, de acordo com os critérios de selecção explicitados anteriormente⁽⁵⁹⁴⁾.

Os resultados das entrevistas relacionam-se com a compreensão dos *modos de funcionamento* dos quatro centros em estudo, dos *princípios orientadores da sua política de formação*, concretamente no que se refere aos *processos de construção e natureza da formação* oferecida e, de uma forma geral, do *modelo de formação contínua em Portugal*.

Relativamente ao *modo de funcionamento dos centros*, observa-se uma liderança preponderante do Director do Centro de Formação na maioria dos centros de formação em estudo.

No que diz respeito aos *princípios orientadores da política de formação dos centros*, verifica-se uma vontade comum a todos os entrevistados em contextualizar a oferta nas necessidades dos professores e das escolas associadas e releva-se a referência à importância do trabalho de parceria com a comissão pedagógica do centro, a partir da auscultação das necessidades dos professores contextualizadas nos projectos educativos das suas escolas. Verifica-se, assim, a presença de di-

⁽⁵⁹⁴⁾ Ver introdução deste capítulo.

nâmicas colaborativas o que, de acordo com Barroso e Canário (1995), parece contribuir para que os centros de formação se assumam como estrutura de suporte aos projectos de desenvolvimento das escolas e dos professores, funcionando, assim, como um centro de recurso e não como uma agência de formação. Este trabalho de parceria reporta-se, também, à participação dos formadores na elaboração do plano de formação dos centros, seleccionados, na maioria dos casos, de acordo com a sua experiência de formação e/ou investigação nas áreas pretendidas. Destaca-se, aqui, a importância dada, por um dos directores, à prática lectiva dos formadores, o que parece contribuir para uma formação centrada nos contextos de trabalho dos seus destinatários.

Ainda neste âmbito, e no que diz respeito às modalidades privilegiadas na elaboração dos planos de formação dos respectivos centros, a maioria indica a *oficina* e o *projecto de formação* o que, por um lado, corrobora os dados referentes à evolução da distribuição percentual de acções por modalidade de formação⁽⁵⁹⁵⁾ e, por outro contraria a opinião de alguns autores referidos no enquadramento teórico⁽⁵⁹⁶⁾ ao considerarem que a formação contínua tem sido caracterizada pela predominância de acções de formação organizadas sob formas escolarizadas e sem ter em consideração as necessidades dos docentes.

Quanto à *filosofia subjacente ao modelo de formação contínua de professores*, e apesar da relação formação/obrigatoriedade/progressão na carreira ser considerada, por alguns autores⁽⁵⁹⁷⁾, como restritiva à prossecução efectiva da melhoria do sistema educativo, a grande maioria dos directores entrevistados defende a sua obrigatoriedade, bem como a sua influência na progressão na carreira docente e na avaliação do desempenho docente.

Como referimos anteriormente, é também nossa opinião que a formação contínua deva fazer parte integrante da avaliação de desempenho dos professores. Contudo, parece-nos que esta dimensão só poderá ser considerada se se proceder à alteração de algumas características no modelo de formação contínua instituído. Defendemos, assim, a existência de critérios ou requisitos efectivos que permitam avaliar o impacto dessa formação no desempenho dos professores na escola e consequentemente, o seu impacte na melhoria do sistema educativo. Estas mudanças implicam, naturalmente, um maior envolvimento das escolas associadas na elaboração dos planos de formação dos respectivos centros. Neste sentido, acreditamos, tal como os directores entrevistados,

⁽⁵⁹⁵⁾ Cf. Quadro 2 do capítulo três.

⁽⁵⁹⁶⁾ Cadima, Gregório e Niza (1995); Teodoro, (1997); Barroso e Canário; (1999).

⁽⁵⁹⁷⁾ Correia (1998); Barroso & Canário (1995,1999); Formosinho, Ferreira e Silva (1999); Ruella (1999); Caetano (2003); Estrela *et al*, (2007).

na importância dos CFAEs no desenvolvimento profissional dos professores e na melhoria da eficácia educativa, desde que a oferta de formação seja progressivamente mais adequada e ajustada quer às necessidades dos professores, quer aos referenciais teóricos que sinalizam a sua matriz formativa.

CAPÍTULO SETE

**Análise transversal dos resultados
entrelaçando conhecimento teórico e conhecimento emergente**

Introdução

Neste capítulo, apresentamos um exercício de cruzamento da informação recolhida através do estudo empírico (resultantes dos questionários e das entrevistas) e de diversos documentos que se constituíram instrumentos complementares da investigação, face a um referencial proveniente da revisão de literatura que enquadrava as partes teórica e metodológica do estudo.

Quanto à forma, o presente capítulo apresenta-se *duplamente referenciado* (Sá-Chaves, 2002:203): aos pressupostos teórico-conceituais e metodológicos⁽⁵⁹³⁾ e à informação resultante do estudo empírico, quer através dos instrumentos utilizados (questionário e entrevista), quer da análise feita aos documentos oficiais (dos CFAEs, do CCPFC e legislação). Optámos, assim, por elaborar um discurso de natureza crítico-reflexiva, colocando as várias fontes em diálogo, procurando descodificar, numa perspectiva de triangulação, visões ora complementares, ora conflitantes.

7.1. Percurso investigativo: fundamentos

Como tentámos discutir no enquadramento teórico, os desafios do início do século XXI impõem o reconhecimento de uma sociedade globalizada marcada pela imprevisibilidade e pela incerteza e a sua relação com a Educação, enquanto campo social e estratégico entendido como possibilidade de mudança de progresso e de desenvolvimento.

Trata-se de uma sociedade na qual importa (re)pensar as funções da Educação e da Escola, com o objectivo de aprofundar o conhecimento actual sobre como preparar as novas gerações para a compreensão das condições sociais e dos desafios que enfrentam. Nessa linha, trata-se também de uma sociedade que exige professores profissionalmente competentes que dêem sentido à formação dos alunos com quem trabalham e a quem devem estimular e potenciar o desenvolvimento de *novos saberes básicos indispensáveis para que todos os cidadãos se desenvolvam harmoniosamente, na sua plenitude, enquanto seres humanos* (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004), compreendendo-se como *sujeitos co-construtores e participantes de um futuro que, como vimos, à partida se apresenta incerto e imprevisível* (Sá-Chaves, 2003). Importa, assim, repensar a qualidade da formação com vista à (re)qualificação de competências destes profissionais, permitindo-lhes lidar com situações que as mudanças sociais têm gerado.

Recordamos, a este propósito, a intenção da Comissão Europeia, no seu programa de trabalho sobre objectivos futuros dos sistemas de educação e formação (tarefa de que foi incumbida pelo Conselho Europeu em reunião realizada em Lisboa, em Março de 2000), de justificar a necessidade

⁽⁵⁹³⁾ Discutidos nas Partes I e II deste estudo.

de melhorar a formação dos professores e dos seus formadores, por os considerarem intervenientes fundamentais na estratégia global da construção das novas sociedades.

7.2. As questões investigativas e os pressupostos do estudo: respostas possíveis

Admitindo a possibilidade de contribuir para o repensar das filosofias e das práticas de formação contínua, partindo da identificação das necessidades de formação dos professores e tendo como objectivo o aprofundamento do conhecimento acerca do seu perfil de competências e da sua (re)qualificação no quadro das mudanças sustentadas na matriz teórico-conceptual, surgiram as duas primeiras questões investigativas:

Qual a **natureza da formação contínua** disponibilizada aos professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico pertencentes aos Agrupamentos Verticais da DREC?

Quais as **representações, dos professores** dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico **inquiridos neste estudo**, acerca da **formação contínua à qual têm acesso**?

Retomamos, aqui, os blocos do questionário aplicado aos professores que serviram como eixos estruturantes destas questões, complementando-os com os contributos provenientes da revisão de literatura, com as opiniões dos directores dos CFAEs entrevistados, com os dados resultantes da análise dos instrumentos complementares de pesquisa (documentos dos CFAEs, do CCPFC) que se constituíram como a voz não pessoalizada dos organismos oficiais, assumindo-se, assim, como a 3.ª entidade participante no estudo.

7.2.1. Quanto ao contexto escolar da formação contínua

Tal como vimos no capítulo três, a necessidade de preparar os alunos para os desafios do futuro instável e incerto faz com que o desenvolvimento das capacidades e competências através da formação dos professores deva ser contextualizado em cada escola e em cada comunidade educativa, marcadas sempre pela singularidade das circunstâncias, sem no entanto se fechar nelas. Porém, se por um lado é conferido à formação contínua de professores um sentido estratégico, colocando-a ao serviço da resolução de problemas contextuais e de desenvolvimento de projectos de transformação das escolas, por outro, os estudos desenvolvidos neste âmbito⁽⁵⁹⁴⁾ concluem que as ofertas de formação se apresentavam desligadas desses mesmos contextos e das suas necessidades.

⁽⁵⁹⁴⁾ Amplamente referenciados no capítulo três.

Uma leitura global das informações recolhidas, permite-nos constatar que as representações são variadas, nem sempre existindo coerência entre si. Se, por um lado, os dados dos questionários apontam para uma certa passividade por parte dos professores, na construção dos projectos educativos e de formação das suas escolas, entendidos por diversos autores, como aspectos fundamentais de afirmação da autonomia das mesmas, por outro, observamos uma opinião consensual, por parte dos directores entrevistados, assumindo as necessidades das escolas associadas como um dos critérios subjacentes à elaboração dos planos de formação dos centros.

Relativamente aos *planos de formação*, o baixo conhecimento/envolvimento dos professores pode resultar da não existência de uma coordenação integrada de formação. Ou seja, se por um lado, a legislação prevê que a articulação com as escolas se realize fundamentalmente através das comissões pedagógicas dos centros de formação⁽⁵⁹⁵⁾, que procedem à análise do plano de formação das escolas associadas, por outro, não criou ainda dispositivos de verificação da existência deste documento⁽⁵⁹⁶⁾. A este respeito, retomamos o pensamento de Roldão *et al*, (2000:133), quando referem que *a responsabilidade pela política de formação dos centros aparece predominantemente centrada na pessoa do director, com escassa intervenção das escolas associadas, apesar de, em muitos casos, solicitadas a fazê-lo*. Esta passividade das escolas pode, ainda, resultar da não implementação efectiva de um plano de formação, agravada pelo facto da escassa, ou quase nula, avaliação dos efeitos da formação na prática educativa⁽⁵⁹⁷⁾ nem dos efeitos directos e indirectos da formação contínua sobre o desempenho docente.

Efectivamente, e não obstante o carácter abnegado das equipas dos CFAEs e do próprio Ministério da Educação, através da constituição de programas nacionais de formação contínua, a formação contínua de professores em Portugal parece não ter ainda conseguido responder cabalmente à questão teórica essencial que é ser ajustada às situações concretas, às necessidades dos professo-

⁽⁵⁹⁵⁾ Órgão constituído pelos presidentes dos Conselhos Pedagógicos das escolas associadas e pelo director do Centro de Formação.

⁽⁵⁹⁶⁾ No quadro de referência para a avaliação das escolas, a Inspeção Geral de Educação não se refere aos respectivos planos de formação. A única citação neste âmbito encontra-se enquadrada no item “Gestão de Recursos Humanos” resultante da avaliação de desempenho dos docentes. As questões formuladas e dirigidas ao Conselho Executivo são as seguintes: decorrente da avaliação de desempenho dos professores e do pessoal não docente, apoiam-se e orientam-se aqueles que revelam um desempenho insuficiente? São identificadas acções de formação que possam ajudar a colmatar dificuldades detectadas? In www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009/AEE_08_09_Quadro_Referencia.pdf.

⁽⁵⁹⁷⁾ Apenas 9,4% dos professores respondentes admite uma análise, por parte das escolas, dos efeitos da formação contínua na prática educativa (cf. tabela 5.4.).

res e aos contextos nos quais estes se inserem, valorizando os planos de formação das escolas, nos quais se concretizam os projectos educativos desenvolvidos. Ou seja, parece não ter conseguido plenamente concretizar uma formação contínua *orientada para a resolução de problemas das escolas e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem* (CCPFC, 1998:14), ou seja, uma *formação centrada na escola*⁽⁵⁹⁸⁾.

Porém, observa-se, também, que a preocupação generalizada dos directores entrevistados consiste em satisfazer as necessidades de formação dos professores e das escolas associadas e particularmente o facto de um dos directores afirmar que a elaboração do Plano de Formação, do centro que dirige, resulta de um *trabalho de parceria desenvolvido com a Comissão Pedagógica, a partir das necessidades dos professores contextualizadas nos Projectos Educativos das suas escolas*. Este facto constitui **uma novidade relativamente a outros estudos nacionais sobre formação contínua** referidos no enquadramento teórico e que concluem que os centros não corporizam a ideia de associação de escolas⁽⁵⁹⁹⁾, que demonstram como interesses instalados comandavam os respectivos centros de formação e as suas ofertas formativas, completamente afastadas das reais necessidades dos professores ou dos problemas das escolas⁽⁶⁰⁰⁾ e que apontam o Director como único protagonista na elaboração dos Planos de Formação dos respectivos centros⁽⁶⁰¹⁾. A este propósito, destaca-se a efectiva criação de uma *rede de centros de formação*, referida por um dos directores, que parece ter contribuído para a intensificação de sinergias inter-centros, contextualizando a sua actividade numa perspectiva de formação/intervenção focalizada nos contextos próprios das escolas associadas, nas suas necessidades e, consequentemente, nos seus projectos educativos.

Relativamente às *funções dos órgãos de Gestão Pedagógica na definição dos objectivos de formação* observa-se que, no caso dos professores, a maioria atribui maior relevância aos Departamentos Curriculares, corroborando, assim, a necessidade, defendida por Paixão (2004:139), de envolver as estruturas de gestão pedagógica na identificação das necessidades de formação contínua dos professores num sentido ecológico, centrado nas necessidades de formação da comunidade escolar. No entanto, se nos reportarmos às entrevistas, verificamos a importância da liderança dos directores dos centros na elaboração dos respectivos planos de formação salvaguardando, em alguns casos, o trabalho colaborativo realizado entre a comissão pedagógica e

⁽⁵⁹⁸⁾ Conceito discutido no ponto 3.3. do capítulo três.

⁽⁵⁹⁹⁾ Formosinho, Ferreira & Silva, (1999); Silva, (2000a; 2000b).

⁽⁶⁰⁰⁾ CCPFC, (1998); Correia, (1998); Barroso e Canário, (1999); Formosinho, Ferreira e Silva, (1999); Ruella, (1999).

⁽⁶⁰¹⁾ Ruella, (1999); Silva, (2001).

o seu director, a partir da auscultação das necessidades dos professores contextualizadas nos projectos educativos das suas escolas.

Tal como referimos anteriormente, apresentamos no quadro 11 a sistematização da análise transversal referente ao contexto escolar da formação contínua.

Contexto escolar da formação contínua de professores	Revisão da literatura (referencial teórico)	Estudo empírico (referencial emergente)		
		Questionários	Entrevistas	Instrumentos complementares ⁽⁶⁰²⁾
Projecto Educativo	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento de exercício da autonomia das escolas. Promove o envolvimento dos actores na consecução dos seus objectivos educacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> 94,7% dos professores reconhece a existência do PE, 90,6% conhece-o efectivamente, Mas 66,5% não colaborou na sua elaboração. 	<ul style="list-style-type: none"> Preocupação generalizada no sentido de satisfazer as necessidades de formação dos professores e das escolas associadas 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Só podem ser creditadas as acções de formação (...) relacionadas com as necessidades de funcionamento do agrupamento (...) definidas no respectivo projecto educativo (...).</i>(ECD, 2007:520)
Plano de Formação (das escolas / dos Centros)	<ul style="list-style-type: none"> As escolas devem elaborar um plano de formação, que deverá ter em consideração as necessidades de formação do seu pessoal docente e não docente. Formação centrada na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> 53,5% não reconhece a sua existência. Destes 64,5% não colaborou na sua elaboração, Apenas 14,9% o conhecem efectivamente Somente 9,4% afirma que a sua escola avalia os efeitos da formação 	<ul style="list-style-type: none"> Responsabilização dos directores na elaboração da maioria dos PF dos centros. Trabalho de parceria (comissão pedagógica e director). Criação de uma rede de centros de formação 	<ul style="list-style-type: none"> Formação contínua orientada para a resolução de problemas das escolas e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (CCPFC, 1998:14).
Funções dos órgãos de Gestão Pedagógica na definição dos objectivos de formação	<ul style="list-style-type: none"> Formação centrada na escola. Necessidade de definir a oferta de formação a partir dos órgãos de gestão intermédia das escolas 	<ul style="list-style-type: none"> Dar maior relevância aos órgãos de gestão intermédia das escolas (Departamentos Curriculares - 81,5%; Conselhos Pedagógico - 76,5% e de Directores de Turma - 71,5%) 	<ul style="list-style-type: none"> Colaboração da comissão pedagógica dos centros (formada pelos presidentes dos conselhos pedagógicos das escolas associadas) na elaboração do plano de formação 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Só podem ser creditadas as acções de formação (...) relacionadas com as necessidades de funcionamento do agrupamento (...) definidas no respectivo projecto educativo (...).</i>(ECD, 2007:520).

Quadro 11. Natureza da formação contínua

7.2.2. Expectativas e atitudes face à formação contínua de professores

De acordo com a *Lei de Bases de Sistema Educativo (LBSE)*⁽⁶⁰³⁾, a formação contínua tem como objectivos fundamentais:

⁽⁶⁰²⁾ Documentos oficiais dos CFAEs, do CCPFC e legislação.

⁽⁶⁰³⁾ Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

A melhoria da qualidade do ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;

O aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade; o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional;

A viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência (1986:14).

Ainda conforme o disposto no art.º 15 do novo Estatuto da Carreira Docente⁽⁶⁰⁴⁾,

A formação contínua destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade (...);

A formação contínua deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente (2007:504).

Também neste âmbito e de acordo com Campos (2000), o quadro legal existente em Portugal aponta para uma visão do professor como profissional, pelo que os programas de formação devem orientar-se no sentido de formar professores profissionais, capazes de responder eficaz, crítica e eticamente aos desafios emergentes. Estas ideias trazem à reflexão a importância da qualidade das culturas de formação, que permitam aprofundar a compreensão acerca da função docente na sua relação com os desafios que as condições sociais contemporâneas apresentam, possibilitando o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, através de um perfil de competências complexo e significativo.

Tendo por base os contributos da revisão da literatura e do estudo empírico, procurámos cruzar a informação resultante destes dois eixos acerca das *expectativas e atitudes face à formação contínua*, procurando, deste modo, compreender como, neste caso, interpretam o modelo actual da formação contínua de professores em Portugal.

Relativamente às *motivações na selecção das acções de formação*, verifica-se que uma expressiva maioria (86,9%) dos professores inquiridos atribui um elevado grau de influência⁽⁶⁰⁵⁾ às suas necessidades na selecção das acções de formação. Estes resultados apresentam-se coerentes com a opinião dos directores no sentido da existência de uma auto-implicação dos docentes na sua própria formação, ou seja, os professores seleccionam a formação a partir das suas necessidades.

⁽⁶⁰⁴⁾ Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro.

⁽⁶⁰⁵⁾ Muita e muitíssima influência.

Emergem, assim, **alguns sinais de mudança** relativamente à concepção da formação contínua contrariando, a opinião de vários autores, que defendem a existência de um conflito entre as necessidades intrínsecas e a necessidade da obtenção de créditos e os resultados de outros estudos⁽⁶⁰⁶⁾ nos quais, se constatou que os programas de formação contínua surgiam não de uma necessidade interior de evolução pessoal e profissional, mas de uma condição externa imposta para se sobreviver e progredir na carreira.

A constatação de um elevado nível de **auto-implicação dos docentes** na sua formação corrobora a opinião de alguns autores que sustentam o enquadramento teórico⁽⁶⁰⁷⁾, ao afirmarem que a principal função da formação contínua deve consistir na satisfação das necessidades dos professores, cumprindo, deste modo, os objectivos fundamentais que subjazem à criação dos Centros de Formação. Ou, de acordo com Silva (2009:129) parece emergir um processo de *valorização da personalidade do formando, por referência às suas necessidades, interesses e convicções, considerando os seus contextos vivenciais e, ainda, fomentando a sua participação, reflexão e auto-implicação no seu próprio processo de desenvolvimento.*

Uma questão que nos parece fundamental para reflectir acerca desta temática pode ser fundamentada em Sá-Chaves (2005b) que remete para o facto de a disponibilização da informação não constituir, por si só, construção de conhecimento:

(...) constata-se que não é pela simples existência e disponibilização da informação que ficam garantidas as condições de construção de conhecimento, quer singularmente por cada pessoa, quer pelas sociedades em processos colectivos mais ou menos organizados e formalizados. O que medeia essa transformação e que se encontra no cerne da questão do desenvolvimento é a capacidade de apropriação e de interpretação crítica da informação, de modo a que esta se possa inscrever nos quadros de referência e, ao fazê-lo, os reorienta à luz dos contributos que a própria informação possa veicular e suscitar (idem: 8).

Entende-se, assim, a importância da consciencialização e auto-implicação do aprendente na construção do conhecimento, o que nos remete para uma nova abordagem de matriz sistémica e construtivista para descrever o funcionamento pessoal na construção de conhecimento, que encontra fundamento na convicção de que o *saber pessoal* é um *interface* entre a informação e o processo de conhecimento (Lerbet, 1986).

⁽⁶⁰⁶⁾ Correia, Caramelo e Vaz, 1997; Ferreira da Silva, 1997; Gonçalves, 1997; Ruela, 1997; Roldão et al, 2000; Silva, 2000.

⁽⁶⁰⁷⁾ Formosinho, 1991; Nóvoa, 1991b; Pires, 1991; Ribeiro, 1993; Malglaive, 1995, entre outros.

Neste sentido, retomamos um excerto de um dos directores entrevistados que julgamos pertinente para elucidar este ponto:

se a formação for feita de uma forma consciente e empenhada / por parte dos formandos / a mesma irá ter consequências muito positivas nas suas práticas lectivas // se for encarada simplesmente como uma obrigação / penso que pouco trará de novo / pois a motivação e o empenhamento serão poucos // Mais motivados / mais empenhados // maior empenhamento / maior aprendizagem de coisas novas / logo melhoria das práticas lectivas (EC).

Ou seja, a auto-implicação dos professores parece constituir-se como *interface* para a construção continuada de conhecimento permitindo, deste modo, a *capacidade de apropriação e de interpretação crítica da informação*.

A *modalidade da acção de formação* é, das três hipóteses apresentadas, a que menor influência apresenta nas motivações dos professores, o que pode estar relacionada com a necessidade de uma maior diversidade de modalidades de formação apontada, pelos mesmos, com vista a uma possível melhoria do modelo de formação contínua de professores⁽⁶⁰⁸⁾. No entanto, lembramos que de acordo com os resultados nacionais, do Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua de Professores, referentes às acções acreditadas entre 1997 e 2007⁽⁶⁰⁹⁾, se verifica um aumento do número de acções centradas nos contextos escolares⁽⁶¹⁰⁾ e uma redução significativa do número de acções centradas nos conteúdos⁽⁶¹¹⁾. É também, neste sentido, que vão os contributos da maioria dos directores ao apontarem a *oficina* e o *projecto de formação* como modalidades privilegiadas na elaboração dos planos de formação dos centros que dirigem.

Apresentamos no quadro 12 a sistematização das informações recolhidas referentes às motivações dos professores na selecção das acções de formação.

⁽⁶⁰⁸⁾ Questão 12 do questionário.

⁽⁶⁰⁹⁾ Cf. Quadro 2, capítulo Três.

⁽⁶¹⁰⁾ Círculo de estudos, oficina de formação, projecto e estágio.

⁽⁶¹¹⁾ Cursos e os módulos de formação.

entrelaçando conhecimento teórico e conhecimento emergente

Contexto escolar da formação contínua de professores	Revisão da literatura (referencial teórico)	Estudo empírico (referencial emergente)		
		Questionários	Entrevistas	Instrumentos complementares
Motivações para a selecção das acções de formação	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Dilema entre as necessidades intrínsecas e a necessidade da obtenção de créditos considerados indispensáveis para a progressão na carreira. ♦ A procura da formação destina-se sobretudo a resolver de forma expedita o problema dos créditos dos professores para progressão na carreira (Correia, 1998). ♦ O sistema de formação contínua tem criado condições cada vez mais escolarizadas e descontextualizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ A maioria (86,9%) aponta as necessidades de formação como principal motivação para a selecção das acções de formação frequentadas. ♦ A modalidade da acção de formação é a hipótese menos pontada como motivação para a selecção das acções de formação. ♦ A diversificação das modalidades das acções de formação é apontada como um aspecto que pode contribuir para a melhoria do modelo de formação contínua em vigor. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Reconhecimento da auto-implicação dos docentes na sua formação. ♦ A oficina e o projecto de formação são as modalidades privilegiadas na elaboração dos planos de formação dos centros 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Promover a identificação das necessidades de formação // Dar resposta a necessidades de formação identificadas // Adequar a oferta à procura de Formação. (RJFCP) ♦ RJFCP valoriza as modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola (Decreto-Lei nº 207/96)

Quadro 12. Motivações para a selecção das acções de formação

Ainda no âmbito das expectativas e atitudes face à formação contínua de professores, procurámos cruzar a informação acerca das suas *necessidades de formação*.

Uma leitura global da informação recolhida permite constatar que as *necessidades de formação* apontadas pelos professores se inscrevem nos referenciais teóricos que sinalizam a sua matriz formativa, ou seja, observa-se a consciencialização da importância do *conhecimento científico-didáctico* (*conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos*), da capacidade de *aprender a aprender* (*novos métodos pedagógicos, conhecimento sobre avaliação*), das *literacias tecnológicas e competências comunicativas* (*conhecimento sobre as TIC*), de *cidadania e relação com o Outro* (*perceber os problemas como membro de uma sociedade global e intervir na resolução dos mesmos*), de *cultura humanística* (*compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais*), assim como da *reflexividade* e do *espírito crítico*, enquanto eixos do pensamento e da acção do professor (*pensar sistematicamente de forma crítica*).

Observa-se, ainda, que as necessidades de formação apontadas pelos professores convergem por um lado, com a opinião dos directores, quando defendem a necessidade de desenvolver novas

competências, novos *perfis profissionais exigidos pela sociedade do conhecimento* e novos saberes dos alunos no sentido de os preparar para se tornarem *aprendentes autónomos ao longo da vida* e, por outro, com as dimensões do perfil de desempenho dos professores, de acordo com o disposto no Decreto-Lei 240/2001 (dimensões profissional, social e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida). Neste sentido, verifica-se que as necessidades apontadas pelos professores se organizam numa tripla dimensão que religa as dimensões saber, saber-fazer e saber-ser, de acordo com os princípios enunciados pela UNESCO (Delors *et al*, 1996), como se pode constatar pela síntese das informações apresentadas no quadro 13.

Contexto escolar da formação contínua de professores	Revisão da literatura (referencial teórico)	Estudo empírico (referencial emergente)		
		Questionários	Entrevistas	Instrumentos complementares
Necessidades de Formação	Competências Específicas <ul style="list-style-type: none"> ♦ Conhecimento científico-didático 	Âmbito curricular <ul style="list-style-type: none"> ♦ Novos materiais e recursos pedagógicos - 91,4% ♦ Novos métodos pedagógicos - 86,9% ♦ TIC - 85,5% ♦ Avaliação - 79,5% 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Necessidade de desenvolver novas competências, novos perfis profissionais 	Dimensões do perfil de desempenho geral dos educadores de infância e dos professores dos Ensino Básico e Secundário: <ul style="list-style-type: none"> ♦ profissional, ♦ social e ética, ♦ de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, ♦ de participação na escola ♦ de relação com a comunidade ♦ de desenvolvimento profissional ao longo da vida. (Decreto-Lei 240/2001)
	Competências Transversais <ul style="list-style-type: none"> ♦ Aprender a aprender ♦ Espírito crítico ♦ Reflexividade ♦ Competências comunicativas ♦ Cidadania (cultura humanística e relação com o Outro) ♦ Literacias tecnológicas 	Desenvolvimento pessoal e social <ul style="list-style-type: none"> ♦ Pensar sistematicamente de forma crítica - 79,1%; ♦ Intervir na resolução de problemas como membro de uma sociedade global - 76,2%; ♦ Perceber os problemas como membro de uma sociedade global 76,1% ♦ Compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais - 75,9%. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Necessidade de desenvolver novos saberes dos alunos 	

Quadro 13. Necessidades de formação

Continuando a análise relativa às *expectativas e atitudes face à formação contínua de professores*, cruzámos a informação, recolhida nas diferentes fontes, acerca dos *resultados da formação no seu desenvolvimento profissional e pessoal*. A leitura global dos resultados torna evidente uma convergência entre as opiniões dos professores e dos directores dos CFAEs e, consequentemente, um **sinal de mudança** relativamente aos resultados de outros estudos, nomeadamente quanto à inexistência de repercussões nas práticas dos professores.

Neste sentido, e embora se verifique um padrão de homogeneidade nas opiniões dos professores relativamente ao reconhecimento de pouca influência dos resultados da formação no desenvolvimento dos aspectos considerados, os dados analisados permitiram também constatar que a *compreensão dos conceitos inerentes à reorganização do Ensino Básico* foi o único em que a frequência de acções de formação contínua não foi reconhecida como factor de desenvolvimento.

Também, para os directores, a formação contínua produz um impacto positivo nas práticas lectivas dos professores, ao considerarem o seu espaço de intervenção (escola/alunos), o que corrobora a filosofia que subjacente aos discursos normativos produzidos neste âmbito.

A leitura transversal dos dados (Quadro 14) sugere que o modelo de formação contínua tem vindo a evoluir ao longo do tempo da sua implementação.

Expectativas e atitudes face à formação contínua de professores	Revisão da literatura (referencial teórico)	Estudo empírico (referencial emergente)		
		Questionários	Entrevistas	Instrumentos complementares
Resultados das acções de formação contínua frequentadas	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Inexistência de repercussões nas práticas dos professores (Tavares, 1991). ♦ Formação desarticulada dos contextos organizacionais das escolas e dos problemas sentidos pelos professores (Nóvoa, 1991a). 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ De todos os aspectos apresentados, a <i>compreensão dos conceitos inerentes à reorganização do Ensino Básico</i> foi o único em que a frequência de acções de formação contínua parece não ter contribuído para o seu desenvolvimento. ♦ Em todos os outros admitem essa influência. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ A formação contínua produz um impacto positivo nas práticas lectivas dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Melhoria da qualidade do ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática / aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade. (RJFCP).</i>

Quadro 14. Resultados das acções de formação contínua frequentadas

7.2.3. A formação contínua na (re)qualificação das competências dos professores

Nos últimos anos, a investigação tem procurado compreender como é que a formação se pode constituir como eixo estratégico para melhorar o perfil de competências e saberes definidores da especificidade da profissão docente. Competências e saberes que permitam *novos olhares e novos enquadramentos das situações educativas e curriculares* (Leite e Silva, 2002), e que contribuam para que os alunos desenvolvam, também eles, *novos saberes básicos*, considerados fundamentais aos cidadãos neste início de século (XXI). Neste sentido, procurámos responder à terceira questão investigativa deste estudo:

Quais são e como se caracterizam os **novos saberes** identificados como estruturantes para os alunos à saída da escolaridade básica?

Uma vez que as propostas avançadas no referencial teórico⁽⁶¹²⁾, relativamente aos *novos saberes*⁽⁶¹³⁾, assim como os contributos emergentes do estudo empírico variam quanto à terminologia adoptada, procurámos sistematizar as informações recolhidas, definindo um sistema de *quatro saberes*⁽⁶¹⁴⁾ globalizantes e cuja natureza epistemológica parece apontar no sentido do conceito de competência proposto por Perrenoud (1999) como *saber em acção*. Ou seja, como diferentes saberes a serem mobilizados para a intervenção no quotidiano dos cidadãos:

Para além da diversidade terminológica, verifica-se, assim, uma convergência conceptual entre os contributos emergentes deste estudo e o enquadramento teórico que o sustenta, acerca das aprendizagens, entendidas como *saberes básicos*, indispensáveis a todos os cidadãos para que se desenvolvam o mais plenamente possível, enquanto ser humanos. Ou seja, quer os professores, através das suas percepções relativamente a uma possível melhoria do modelo de formação contínua em vigor⁽⁶¹⁵⁾, quer os directores entrevistados, bem como o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) apresentam um contributo coerente relativamente à temática em discussão. Estamos, assim, perante um conjunto de contributos que corroboram um referencial de competências que,

⁽⁶¹²⁾ Aprender a aprender; aprender a comunicar; aprender a desenvolver o espírito crítico; aprender a ser / aprender a ser com os Outros, a partir dos contributos de Delors, 1996; Carneiro, 2001; Morin, 2002a); Sá-Chaves, 2003; Ambrósio, 2003, 2004; Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004.

⁽⁶¹³⁾ Considerados fundamentais ao desenvolvimento de todos os cidadãos, para que estes possam responder às características que as sociedades contemporâneas apresentam.

⁽⁶¹⁴⁾ Entendidos como saberes básicos, indispensáveis, para que todos os cidadãos se desenvolvam harmoniosamente, na sua plenitude, enquanto ser humanos – pessoal, social e profissionalmente organizados.

⁽⁶¹⁵⁾ Cf. análise da questão 12 do questionário.

conforme Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004), se deseja que todos os cidadãos desenvolvam para aprender ao longo da vida, *para agir de forma reflectida, consciente, informada e regulada por valores, que suportem a dignidade do humano, presente na sua diversidade individual, pessoal, social, cultural e civilizacional (idem: 26).*

O quadro 15 sistematiza as informações recolhidas relativamente aos *novos saberes* identificados como estruturantes para os alunos à saída da escolaridade básica, no qual se observa que os saberes básicos relacionados com as competências para **aprender a aprender**, **aprender a comunicar**, **aprender a desenvolver o espírito crítico** e com a **cidadania** se apresentam transversais quer ao referencial teórico, quer ao referencial emergente do estudo empírico. Ou seja, verifica-se uma concordância entre os referenciais teóricos e emergentes deste estudo quanto ao **conjunto de saberes básicos a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória**.

Saberes Básicos	Revisão da literatura (referencial teórico)	Estudo empírico (referencial emergente)		
		Questionários	Entrevistas	Instrumentos complementares
Aprender a Aprender	<ul style="list-style-type: none"> Procurar, processar, sistematizar e organizar informação Estratégias cognitivas e metacognitivas Reflexão crítica Aprendizagens autónomas Aprendizagem ao longo da vida 	<ul style="list-style-type: none"> Levar os alunos a serem mais autónomos, levá-los a pensar, não lhes dar os conteúdos como coisas feitas e acabadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Acções de formação (...) nas TIC (...) formação transdisciplinar (...) ensino experimental das Ciências). Para as novas formas de comunicação (...) ao serviço das escolas / dos pais / dos alunos e / dos professores. 	(Currículo Nacional do Ensino Básico) <ul style="list-style-type: none"> Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados; Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
Aprender a Comunicar	<ul style="list-style-type: none"> Competências linguística e meta-linguística (Línguas Materna e Estrangeira) Interactividade Cooperação 	<ul style="list-style-type: none"> Competências que os alunos têm que desenvolver em Língua Portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> Acções de formação (...) Língua Portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
Aprender a desenvolver o Espírito Crítico	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade de tomar decisões Pensar criticamente Resolver problemas 	<ul style="list-style-type: none"> Inculcar nos alunos a dúvida, a crítica. Desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> Preparar os alunos no sentido de serem aprendentes autónomos ao longo da vida. 	<ul style="list-style-type: none"> Ajustar-se, intervindo activa e criticamente, as mudanças sociais e tecnológicas da comunidade/sociedade. Julgar criticamente as diferenças entre as medidas sociais e as soluções tecnológicas para os problemas que afectam a comunidade/sociedade.

Aprender a Ser / Aprender a Ser com os Outros	Responsabilidade	(...) sentir dos jovens, da forma de lidar com eles, a forma como actuar com os seus comportamentos.	Inclusão de <i>novas áreas curriculares não disciplinares</i>	Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.
	Solidariedade	(...) <i>gestão de conflitos</i> .		
	Tolerância			
	Cultura humanística			

Quadro 15. Saberes Básicos dos alunos/cidadãos

O desenvolvimento destes saberes básicos, considerados como indispensáveis para que todos os cidadãos se desenvolvam harmoniosamente, enquanto ser humanos (pessoal, social e profissionalmente organizados), pressupõe uma relação directa com os professores, a quem cabe a sua promoção e desenvolvimento. Com intenção de (re)pensar um conjunto de competências essenciais ao perfil profissional do professor, relembramos a quarta questão investigativa:

Quais as **competências dos professores** para desenvolver esse tipo de saberes/competências nos alunos?

Por considerarmos que os diversos contributos (teórico e empírico) se encontram coerentes com os princípios enunciados pela UNESCO (Delors *et al*, 1996), e por entendermos, conforme (Sá-Chaves, 2007) *competência profissional* como o desenvolvimento de uma competência meta-reflexiva complexa e ecológica, definimos as dimensões *saber*, *saber-fazer*, *saber-ser* como constituintes indivisíveis da competência profissional do professor. De modo a interligar estas dimensões, enunciámos, ainda, a *dimensão integradora*. A informação recolhida encontra-se referida no quadro 16.

entrelaçando conhecimento teórico e conhecimento emergente

Competências dos professores (dimensões)	Revisão da literatura (referencial teórico)	Estudo empírico (referencial emergente)		
		Questionários	Entrevistas	Instrumentos complementares
SABER	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento científico. Domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimentos de novos materiais e recursos pedagógicos e sobre avaliação. Conhecimentos disciplinares e pedagógicos. Saber teórico. 	<ul style="list-style-type: none"> Formação disciplinar. Competências científicas. 	<p><i>Dimensões do perfil de desempenho geral dos educadores de infância e dos professores dos Ensino Básico e Secundário:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> profissional, social e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola de relação com a comunidade de desenvolvimento profissional ao longo da vida. (Decreto-Lei 240/2001)
		<ul style="list-style-type: none"> Novos métodos pedagógicos, TIC e de perceber e intervir resolução de problemas como membro de uma sociedade global. Competências dos alunos, práticas efectivas de auto-reflexão e trabalho colaborativo. Operacionalizar os conhecimentos. Processos de ensino/aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Competências pedagógicas. Contextualização. Formação nas TIC. Avaliação dos alunos. 	
SABER-SER	<ul style="list-style-type: none"> Crítica, reflexão e mudança activa em si mesmo. Valores, convicções, utilização social de conhecimento. <i>Conhecimento de si próprio.</i> <i>Abertura ao Outro.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais. Relações inter-pessoais. Auto-reflexão. Auto-imagem equilibrada. Auto-realização profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> Partilha. Princípio de responsabilização. 	
INTEGRADORA	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento constituído de várias valências combinadas por lógicas conceptualmente incorporadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Carácter transversal dos diferentes saberes, resultante da complexidade da sua natureza e da função que suporta. Postura epistemológica, problematizadora da realidade educacional e do contexto em que se inserem. Enfrentar os novos desafios. 	<ul style="list-style-type: none"> Formação transdisciplinar. Ações nas novas áreas. <i>Professor reflexivo investigador e crítico.</i> 	

Quadro 16. Competências dos professores

Pela leitura transversal do quadro 16, observam-se algumas ideias-chave que se constituem como eixos centrais na compreensão da *nova* natureza das competências do professor:

- A **valorização do conhecimento profissional** estruturado a partir das **competências científicas, pedagógicas, sociais e humanas** que os professores vão construindo ao longo da vida;
- A necessidade de uma **competência reflexiva**, capaz de responder de forma ajustada às situações complexas e singulares, aos desafios emergentes e circunstanciais de cada momento;
- A promoção de uma **cidadania activa e actuante**, pois conforme Tomaz (2007:348) a *educação para a cidadania corresponde ao saber ser, entendido como saber básico, estruturante e fundamental, ou seja, como pilar da educação e do desenvolvimento das sociedades contemporâneas (...) que articula as dimensões relacionais do saber conviver e do saber comunicar e as dimensões pragmáticas do saber fazer à luz dos valores, dos direitos, e dos deveres universais.*
- A capacidade para **aprender a aprender**, através de uma consciente e contínua *auto-implicação* na formação cuja finalidade essencial é desenvolver *competências reflexivas*, de matriz ética, de modo a poderem desenvolver, nos seus alunos, competências do mesmo tipo.

Os contributos deste estudo relevam a importância de uma **competência profissional integradora** que interliga as dimensões saber, saber-fazer e saber-ser, assente numa perspectiva *reflexiva/ecológica*. Torna-se, pois, urgente criar novas formas de intervenção, criando dispositivos de *formação continuada* que levem o professor a uma atitude de investimento profissional ao longo de toda a sua carreira, que lhe estimulem uma reflexão sobre o seu posicionamento profissional, tomando uma nova postura de iniciativa no equacionar e resolver os problemas que se colocam no seu dia-a-dia.

É nessa linha que surge a última questão investigativa que nos leva à reflexão acerca dos princípios de formação que possibilitem o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores:

Quais os **princípios de formação** que poderão contribuir para uma **(re)qualificação dos professores**, quer no desempenho de funções profissionais, quer no desenvolvimento pessoal enquanto cidadãos?

Os resultados deste estudo permitem a explicitação de um conjunto de princípios de formação, que convergem a partir do enquadramento teórico, das opiniões dos professores, dos contributos dos directores entrevistados e, ainda, do disposto nos documentos normativos que a sustentam:

- **Flexibilidade** da oferta de formação, de modo a permitir uma melhor adequação e ajuste às diferentes necessidades dos professores e das comunidades educativas;
- **Diversificação e diferenciação** da oferta, quanto às modalidades, aos formadores/colaboradores, aos locais de formação e, conseqüentemente, às oportunidades de formação, respeitando, assim, o direito à diferença, quer ao nível da personalidade do professor, quer ao nível colectivo;
- **Transcurricularidade**, traduzida na oferta de diferentes e novos conteúdos de formação, cujo fundamento implica uma nova atitude paradigmática, que pressupõe uma outra conceptualização e desenvolvimento dos processos formativos. Ou seja, atribuir a prioridade da acção formativa à pessoa do professor, promovendo o desenvolvimento de um conjunto de competências gerais e transversais, que lhe permitam adaptar-se a novas situações, em cenários instáveis, imprevisíveis e complexos. Destacam-se as competências de *reflexão crítica* e a dimensão *aprender a ser* que devem estar na base da construção de ambientes de aprendizagem mais críticos e solidários, no desenvolvimento pleno da cidadania;
- **Especificidade, rigor e actualização científico-pedagógica**, traduzida na oferta de saberes referenciais e competências específicas de cada área científica e de estratégias didácticas, ou seja, do conhecimento pedagógico de conteúdo., essenciais ao exercício da profissão. A este princípio encontra-se subjacente o *princípio da inteligência geral*⁽⁶¹⁶⁾, capaz de dar atenção aos contextos, ao global, ao multidimensional e à interacção complexa dos elementos, organizando, assim, o conhecimento pertinente, construído, a partir dos conhecimentos existentes e da crítica aos mesmos;
- **Contextualização** da formação de modo a que a formação contínua parta das necessidades de formação da comunidade escolar, consubstanciadas no seu projecto educativo, através de um envolvimento das estruturas de gestão pedagógica intermédia;

⁽⁶¹⁶⁾ Morin (2002a).

- **Auto-implicação e consciencialização** dos formandos através de uma participação activa no seu próprio desenvolvimento, consciencializando-se que o mesmo decorre de dinâmicas individuais em interacção com dinâmicas colectivas. Sugere-se, assim, o desenvolvimento de uma cultura organizacional das escolas que promova uma **maior intervenção e responsabilização dos professores** na prossecução dos objectivos definidos, para que estudos posteriores a este possam vir a confirmar o envolvimento de todos os professores na elaboração do projecto educativo e do plano de formação das suas escolas;
- **Responsabilização** efectiva dos órgãos de gestão intermédia e dos seus membros no planeamento e **supervisão** do seu desenvolvimento profissional, devidamente integrado nos respectivos projectos educativos e de formação.

Trata-se de um conjunto de princípios implícitos a uma (re)qualificação quer do modelo de formação contínua de professores, quer das suas próprias competências e que permite uma melhor adequação e ajuste às diferentes necessidades evidenciadas pelo estudo. Ou seja, uma formação entendida como um processo dinâmico integrado numa perspectiva crítica, que procura *soluções não standard*⁽⁶¹⁷⁾ e que, conforme Silva (2009:396), *encontra fundamento nas tendências da complexidade ao sugerir que a possibilidade de transformação do sujeito*.

Em **síntese**, e após as respostas possíveis às questões de pesquisa e aos pressupostos do estudo, verifica-se que os seus resultados nos permitiram compreender, por um lado, o modo como as representações dos sujeitos participantes (professores e directores) se enquadram nas concepções teóricas e, por outro, como o modelo de formação contínua de professores em Portugal tem vindo a evoluir.

Constata-se, assim, que as representações dos professores vão no sentido da **necessidade de (re)qualificação do actual modelo**, de modo a que se verifique uma, igualmente necessária, **(re)qualificação das suas competências**. Ou seja, é conferido, à formação contínua de professores, um sentido estratégico, colocando-a ao serviço da actualização de saberes e processos para responderem à necessidade de uma maior capacidade de resposta e adequação às novas circunstâncias.

Aos níveis organizacional e funcional, os professores defendem o envolvimento da escola na identificação das necessidades formativas, através dos órgãos de gestão intermédia, salientando a

⁽⁶¹⁷⁾ Sá-Chaves (1994).

importância da dimensão colaborativa na formação. Esta opinião é corroborada pelos directores entrevistados ao demonstrarem a preocupação em satisfazer as necessidades de formação dos seus destinatários.

Os professores sugerem, ainda, uma maior descentralização da oferta e maior proximidade aos contextos de trabalho, ao considerarem que as próprias escolas se devem constituir como centros de formação de professores, não descurando a importância de outras entidades promotoras (centros de formação de escolas, centros de formação de professores, universidades e institutos politécnicos) e a realização das acções de formação perto das áreas de trabalho e/ou de residência de acordo com um horário flexível que vá ao encontro da sua disponibilidade. A formação on-line é outra das sugestões dos intervenientes neste estudo.

Surgem, assim, indícios de **uma nova conceptualização da formação contínua de professores**, ao considerarem que a formação contínua deve dar resposta, prioritariamente, às suas necessidades, promovendo acções de formação mais diversificadas, ajustadas à realidade escolar. Esta opinião é corroborada pelos directores quando defendem a inclusão de novas áreas de formação nos planos dos respectivos centros.

Alicerçado nos conhecimentos teórico e emergente que o sustentam, o estudo aponta para a necessidade de uma oferta de formação que possibilite o desenvolvimento de um perfil de competência adequado aos desafios da Educação, que tem por missão dar resposta às mudanças vividas pela sociedade. Ou seja, a formação contínua deve, através de uma oferta que contemple *novas* áreas, contribuir para o desenvolvimento de profissionais capazes de se adaptarem a um mundo caracterizado pela instabilidade, incerteza e complexidade. Neste sentido, é referida a importância de competências gerais e transversais que permitam continuar a aprender, a reflectir criticamente e, conseqüentemente, a adaptar-se a novas situações, não descurando a relevância das competências específicas, isto é, aos saberes teóricos disciplinares. Emerge, ainda, a necessidade de uma formação que vincule os saberes de referência ao desenvolvimento das competências para o exercício pleno e responsável da cidadania, ou seja, a necessidade de formação que potencie a construção de projectos de vida pessoais que tenham em conta quer o bem-estar pessoal, quer o da comunidade, como objectivo maior e finalidade última do processo educativo.

Não obstante estas contribuições no sentido de uma (re)qualificação do modelo de formação contínua, releva-se a existência de uma visão positiva do mesmo, partilhada pelos participantes

no estudo, o que constitui, por um lado, **um sinal de mudança**, relativamente aos resultados de estudos anteriores e, por outro, uma confirmação dos dados obtidos recentemente num estudo coordenado por Lopes (2009)⁽⁶¹⁸⁾. Ou seja, verifica-se um progresso no *caminho* percorrido pela formação contínua de professores, nomeadamente quanto à existência de repercussões nas suas práticas.

⁽⁶¹⁸⁾ Referimo-nos ao Projecto “Avaliação do Impacto da Formação Contínua de Professores em Portugal” que resultou de uma solicitação, sobre a Avaliação do Impacto da Formação Contínua de Professores, feita pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCFPC) ao Centro de Investigação e de Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Este projecto tem como objectivo principal produzir conhecimento sobre a Formação Contínua de Professores ao nível do seu impacto nos contextos educacionais, na prática docente e na formação-aprendizagem dos alunos e foi coordenado pela Professora Doutora Amélia Lopes.

PARTE QUATRO

Abrindo caminhos possíveis

CAPÍTULO OITO

**Considerações finais, limitações do estudo e sugestões
por um modelo orquestral**

Introdução

O *caminho faz-se caminhando*, diz António Machado, com quem iniciámos esta tese e, caminhando, percorremos este caminho de reflexões cruzadas e entrecruzadas, num trilho de incerteza e de complexidade, mas sempre caminhando.

Resta-nos, agora, procurar possíveis coerências, procurando compreender os *desacertos das músicas separadas* e a *harmonia do som da orquestra* (Martins Barata, 2005)⁽⁶¹⁹⁾.

O presente capítulo, sintetiza as considerações finais decorrentes dos contributos emergentes do estudo empírico e do referencial teórico que o enquadra e que se encontram subjacentes aos princípios de formação que, em nosso entender, poderão contribuir para uma **(re)qualificação das competências dos professores**, contextualizadas num quadro social *caracterizado por um conjunto de padrões e contradições resultantes de estruturas de quadros sociais anteriores, não totalmente extintas* (Caetano: 2004:19).

Neste sentido, propomo-nos reflectir acerca da natureza epistemológica, organizacional e funcional dessa mesma formação.

Apresentamos, ainda, algumas limitações do estudo e possíveis caminhos para futuras investigações que possibilitem a continuidade da reflexão.

Por fim, procedemos a uma breve reflexão acerca dos processos que vivenciámos ao longo do caminho percorrido e das suas consequências.

8.1. Considerações finais

Fazemos parte de um tempo que Santos (2000:45) apelidou de *transição paradigmática*, [...] *um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade*. Um tempo de emergência de um novo paradigma que surja como resposta às **crescentes exigências da sociedade actual** em contextos de incerteza, de imprevisibilidade.

A mudança, enquanto elemento gerador de maior complexidade, e o efeito de desordem relativamente aos pressupostos das teorias racionalistas prevalecentes ao longo do tempo, tornando-se aspectos determinantes na tentativa de compreensão dos fenómenos e das actuais dinâmicas sociais e, conseqüentemente, nos modos de *fazer ciência* e de construir/produzir conhecimento. Deve, por isso, ser prestada atenção à dimensão da imprevisibilidade, que ocorre

⁽⁶¹⁹⁾ Martins Barata, (2005). Notas do Seminário *As Ciências da Complexidade, sinal ou motor da vontade de Unificação Cultural*, dinamizado no âmbito do Ciclo *Espelhamento, Interrogação e Metamorfose*. Disciplina Cultura, Conhecimento e Identidade – 1.ª edição do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didáctica. Aveiro: Universidade de Aveiro.

como efeito das referidas dinâmicas, bem como às acentuadas diferenças e exigências que a natureza epistemológica diferenciada das ciências exactas e das ciências sociais e humanas coloca.

A consideração da incerteza como marca de complexidade afigura-se, então, como elemento fundamental na compreensão dos fenómenos e das sociedades dos nossos dias, sendo, por isso, condição essencial para o encontro dos sentidos possíveis e regulação das acções transformadoras. Neste sentido, o pensamento complexo⁽⁶²⁰⁾ contempla a possibilidade de desordem e de imprevisibilidade numa mesma realidade, apresentando-se como uma interpretação do mundo e dos fenómenos que nele ocorrem, de modo a contextualizar, perceber mais globalmente e, sobretudo, responder aos desafios do incerto como condição prévia e operativa na progressão do conhecimento.

Se a realidade social está em permanente evolução e, sendo a Educação ao mesmo tempo um instrumento de mudança⁽⁶²¹⁾ e um dos campos sociais em que se torna essencial que a mudança ocorra, torna-se improvável proceder ao corte da dinâmica dos fenómenos em fatias com fronteiras exactas de um determinado momento. É, pois, necessário acompanhar o processo de interligação e de procura de compreensão integrada.

É neste contexto que importa, então, **repensar as funções da Educação e da Escola**, no sentido de aprofundar o conhecimento actual sobre como preparar as novas gerações para a compreensão das actuais condições sociais e a possibilidade de intervir nelas. Trata-se do desenvolvimento de um conjunto de *novas* competências, no qual a compreensão de Si na relação como o Outro se apresenta como possibilidade e que, se discutida no quadro de uma ética dos direitos universais, poderá constituir-se como garantia de uma mais fraterna solidariedade. Esta mudança de visão pressupõe o aprofundamento da consciência reflexiva, de auto-conhecimento numa perspectiva solidária do mundo, que se fundamenta no exercício vivencial regulado pela ética e pela possibilidade de regulação dos direitos/deveres do cidadão, através de uma formação que toca cada cidadão ao longo de todo o seu percurso de vida e, consequentemente, de uma questão pertinente à Escola na sua finalidade última de formar cidadãos.

É nesta perspectiva de (re)conceptualização das funções da Escola, que Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004) chamam a atenção para as implicações deste desafio que remete para a necessida-

⁽⁶²⁰⁾ Ambrósio, (2003, 2004); Bachelard, (1996); Barata, (2005); Caetano, (2004); Morin, (1991, 2002b, 2004); Pimenta (2003); Prigogine, (1996); Sá-Chaves, (2002, 2007).

⁽⁶²¹⁾ Para Morin (2002b) "um dos mais poderosos instrumentos de mudança".

de de repensar a **qualidade da formação de professores**, uma vez que a função educativa se vincula particularmente a estes profissionais.

Para tal, há que ter em atenção os contextos de formação, as formas de liderança e a qualidade das relações de trabalho, que possam promover uma **nova cultura de ensino** com outros contornos e outra qualidade, que, por sua vez, sustente uma também **nova cultura de aprendizagem e de desenvolvimento humano**.

Revela-se, por conseguinte, indispensável, um esforço de **(re)conceptualização da formação contínua** que parta da identificação destas mesmas necessidades de formação com vista à definição de um perfil de competência docente mais ajustado a uma escola que se deseja responsável por um ensino de qualidade, pela aprendizagem e promoção do sucesso escolar de todos.

Tomando como referência o enquadramento teórico e os dados emergentes no estudo empírico, e no sentido de aprofundar o conhecimento acerca dos sistemas de formação e dos perfis de profissionalidade dos professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, apresentamos uma leitura global dos contributos provenientes da revisão de literatura, bem como das emergências do estudo empírico, considerando os três níveis de implicação já referidos: conceptual, organizacional e funcional dessa mesma formação.

8.1.1. Do nível conceptual

Os mais recentes estudos produzidos, aos níveis nacional e internacional, reafirmam a qualidade da educação nos processos de desenvolvimento pessoal, social e humano dos cidadãos, numa perspectiva da sua própria sustentabilidade e equilíbrio dinâmico.

Dada a importância dos professores na qualificação dos cidadãos e, concomitantemente, das sociedades, a *Comissão Internacional sobre a Educação no século XXI* (Delors, 1996), referiu que *o este século não será possível sem professores*. No entanto, *as investigações sobre o desempenho escolar (...) acabam sempre por revelar um factor crítico: o profissionalismo e as condições de desenvolvimento profissional do corpo docente* (Carneiro, 2004:119). Considerando que a qualidade dos **professores** determina a qualidade da **escola** e, consequentemente, do ensino e da aprendizagem⁽⁶²²⁾, a consciência da **individualidade singular dos alunos** e a necessidade de os **preparar para os desafios do futuro**, sempre instável e incerto, implica uma formação de profes-

⁽⁶²²⁾ *A qualidade da escola somos nós* (Sá-Chaves, 2000:19).

sores contextualizada em cada escola e em cada comunidade educativa, como formas de aproximação à própria realidade. Neste sentido, parece-nos ser um contributo deste estudo, alicerçado nos conhecimentos teórico e emergente que o sustentam, a necessidade de uma formação de professores cuja principal missão será o desenvolvimento de competências reflexivas que permitam ao professor agir responsavelmente a cada circunstância e a cada contexto. A competência reflexiva surge, assim, como a resposta estratégica à complexidade que, numa perspectiva sistémica, reconcilia *ciência e consciência* (Morin,s/d).

Por conseguinte, os fenómenos inerentes à mudança impõem que os professores actuem, não apenas em função dos saberes específicos, mas de acordo com competências a eles transversais, que estão para além da área de especialidade docente.

Torna-se, pois necessário que a formação contínua ajude os professores no desenvolvimento de competências que decorrem da compreensão de si⁽⁶²³⁾ como pessoa que aprende, da compreensão dos contextos e das suas influências na própria aprendizagem, da compreensão do processo de aprendizagem e da sua actualização adequada em situações concretas, do questionamento permanente e, sobretudo, da procura de alternativas que permitam a actualização constante dessas competências numa perspectiva de formação ao longo da vida. Neste contexto, retoma-se o contributo deste estudo relativamente a um conjunto de **princípios de formação** que, pela sua natureza epistemológica, parecem mais adequados ao desenvolvimento integral do professor. São, assim, valorizados os princípios da **flexibilidade, diversificação, transcurricularidade e especificidade, rigor e actualização científico-pedagógica** da oferta de formação que contribuem para uma melhor adequação às diferentes necessidades dos professores e dos contextos onde se inserem, respeitando o direito à diferença, quer ao nível da personalidade do professor, quer ao nível colectivo. Os princípios de **auto-implicação**, de **contextualização** e de **responsabilização** são igualmente valorizados, pois importa que a (re)qualificação do modelo integre também uma **maior intervenção e responsabilização dos professores** e das **estruturas de gestão intermédia** no planeamento do seu desenvolvimento profissional, devidamente integrado nos respectivos projectos educativos e de formação.

Estes princípios pressupõem o **desenvolvimento de saberes e competências** que se exigem ao professor com vista ao **desenvolvimento integrado dos saberes básicos** que hoje os estudos re-

⁽⁶²³⁾ Competência meta-reflexiva.

conhecem como essenciais ao **perfil de cidadania dos alunos**. Como referimos no capítulo anterior, as necessidades de formação apontadas pelos professores apresentam-se transversais relativamente ao quadro teórico, ou seja, observa-se a necessidade da formação contínua promover o desenvolvimento do **conhecimento científico-didático**, da capacidade de **aprender a aprender**, das **literacias tecnológicas e competências comunicativas**, da **cidadania e relação com o Outro**, da **competência reflexiva** e do **espírito crítico**.

Este estudo aponta, ainda, para a necessidade de se desenvolver um tipo de **formação não standard**, (Sá-Chaves, 2002), uma vez que, se observa, pela análise dos dados dos questionários, expectativas diferentes relativamente às necessidades de formação dos professores. Ou seja, releva-se a importância de uma melhoria do modelo de formação contínua ajustada aos diferentes contextos dos professores e das escolas, cujas competências necessitam, igualmente, de ser (re)qualificadas. É, portanto, no sentido da existência de uma **matriz complexa de formação** que este estudo parece apontar.

8.1.2. Do nível organizacional

Relativamente a este aspecto, o estudo parece indicar, de igual modo, a importância de algum (re)ajuste do modelo de formação contínua em vigor. São as visões prospectivas dos professores, que melhor permitem compreender esta necessidade de mudança. De forma geral, as suas representações apontam para

- Uma maior **descentralização da oferta formativa**, indicando como entidades promotoras de formação, para além dos Centros de Formação das Associações de Escolas, as próprias escolas e as Instituições de Ensino Superior;
- Uma maior **proximidade** aos contextos de trabalho, de acordo com um **horário flexível** que vá ao encontro da sua disponibilidade profissional.
- Uma **formação centrada nos formandos** (de acordo com as suas necessidades) em detrimento de uma **formação centrada nos formadores** (de acordo com a sua especialidade);
- Uma, ainda, **maior oferta de formação de natureza teórico-prática e saberes práticos**, através da mobilização de estratégias e actividades consistentes do ponto de vista didático-pedagógico.

Relativamente à primeira sugestão apontada, parece-nos importante a identificação das escolas como entidades promotoras de formação, através de uma **supervisão clínica** que, de acordo com Alarcão e Tavares (1987) acentua a colaboração e entre-ajuda entre colegas na observação e reflexão sobre o próprio ensino, permitindo, conforme Roldão (2008:48) instituir a *supervisão* como um dispositivo de trabalho regular nas escolas, em múltiplas modalidades, onde é hoje, no sistema português, um espaço vazio. No que concerne às duas propostas seguintes, refira-se que, embora estas situações não estivessem generalizadas aquando da aplicação dos questionários, encontram-se contempladas no recente enquadramento legal referente à formação contínua de professores que prevê, por um lado a criação uma reestruturação dos centros de formação contínua de professores com vista a uma maior aproximação da oferta aos destinatários e, por outro, define as condições de dispensa para formação, permitindo que esta se desenvolva na componente não lectiva dos professores.

8.1.3. Do nível funcional

Relativamente a este nível de leitura, observa-se, uma perspectiva transversal ao referencial teórico que enquadra este estudo e aos contributos empíricos emergentes do mesmo.

Releva-se a necessidade de um **envolvimento da escola na identificação das necessidades formativas**, através das **estruturas de gestão pedagógica intermédia**.

Se atendermos à análise quantitativa, verifica-se que a maioria dos professores participantes aponta, inequivocamente, para o papel preponderante dos órgãos de gestão intermédia na definição dos objectivos de formação. De igual modo, observa-se, por parte dos directores entrevistados, uma vontade comum em contextualizar a oferta nas necessidades dos professores e das escolas associadas. Estes contributos encontram fundamento na proposta de Paixão (2004:139), sustentada na necessidade de se envolverem as estruturas de gestão pedagógica (conselho pedagógico, departamentos curriculares, conselhos de turma, ...) na identificação das necessidades de formação contínua dos professores e de outros intervenientes educativos num sentido ecológico, centrado nas necessidades de formação da comunidade escolar. Por conseguinte, este estudo parece reforçar a ideia de que se torna necessária uma mais afinada **orquestração do modelo de formação contínua de professores em vigor**, não obstante o caminho já percorrido.

8.2. Limitações do estudo

As principais limitações do estudo prenderam-se, sobretudo, com questões de ordem metodológica. Neste sentido, relevamos o tamanho da amostra e a consequente extensão dos dados recolhidos que os condicionalismos de tempo impossibilitaram a sua análise extensiva, pelo que ficaram muitos dados por explorar. O facto de não ter sido concedida, à investigadora principal, a dispensa da componente lectiva, no período a que se reportou este estudo, constituiu outro factor que contribuiu para essa limitação.

Também o facto do período temporal em que decorreu esta investigação coincidir com uma extensa actividade legislativa que alterou o quadro normativo em que o estudo se insere, pode constituir-se, também, como limitação deste estudo, uma vez que a publicação desses documentos sucedeu à aplicação dos questionários e consequentemente, à definição das linhas orientadoras do enquadramento teórico-conceptual. Contudo, achámos pertinente a sua análise, tendo em consideração os contextos de *geometria variável* e os traços de imprevisibilidade, de incerteza, de emergência e desafio que apresentam e, aos quais, o estudo deve permanecer atento.

As representações prévias da investigadora principal acerca do modelo de formação contínua, resultantes das respectivas vivências profissionais, podem ter contribuído para um possível enviesamento na análise dos dados, o que caso se verifique, não obstante os esforços para que não acontecesse, pode constituir-se como outra das limitações do estudo.

8.3. Linhas de desenvolvimento: sugestões

No sentido de possibilitar a continuação da reflexão e, consequente, produção de conhecimento, apontam-se **dois trilhos de continuidade** deste caminho que, deste o início, assumimos como inacabado.

Para além de acharmos relevante a aplicação do presente estudo a contextos mais alargados, somos, também, de opinião que, apesar da investigação já realizada cujas temáticas incidem na formação contínua de professores⁽⁶²⁴⁾, urge continuar a investigar sobre a temática.

Tendo em conta que, de acordo com Estrela *et al* (2007:317), os estudos analisados *revelam-se pouco elucidativos das repercussões nas práticas dos professores, embora omissos quanto ao impacto da formação recebida (pelos professores) nos alunos, parece pertinente centrar o objecto*

⁽⁶²⁴⁾ Num total de 79 realizadas entre 1991 e 2004 (Estrela, 2007:311)

de estudo, por um lado, nas repercussões da formação contínua nas práticas dos professores e, por outro, no impacto desta formação no sucesso educativo dos seus alunos.

8.4. Implicações pessoais

...só perdendo-nos um pouco poderemos encontrar-nos muito, pretendo com esta(s) reflexão(ões) *evidenciar os processos pessoais e interactivos na construção do conhecimento*⁽⁶²⁵⁾, tendo em conta que, como pessoa, verifiquei que o meu desenvolvimento pessoal e profissional proveio dos encontros e (des)encontros que fui encetando com os Outros, que resultaram num *espelhamento* continuado.

Fevereiro, 2005⁽⁶²⁶⁾

Na realização de um estudo o mesmo movimento que desenlaça os fios da teia apontando para o desfecho entrelaça-os em outros enredos, fazendo com que a tecedura final fique sempre ligada à ideia de incompletude e de inacabamento. Trata-se de um movimento contraditório, de fazer e desfazer, entre remates e alinhavos, entre conclusões e esboços de novas formulações, que se funda na certeza das incertezas, mas também na abertura a, sempre novas, possibilidades. Procurando transformar algumas coisas incertas em outras um pouco mais certas, mais plausíveis e mais legitimadas, percorri este caminho. E fi-lo caminhando.

Um percurso, que parecia ser o tempo privilegiado das respostas e das soluções estruturadas, revelou-se apenas como um tempo de experimentação reflexiva na orla dos nossos limites postos à prova, ou seja, como terreno fértil de novas e bem mais demolidoras constatações e interrogações.

Um caminho de mim até mim, através de um constante *silent game*, que possibilitou depois o caminho de mim até aos outros, numa lógica de *interplay* (Schön, 1983, 1987), construído e (re)construído por *outros olhares* provindos de outros campos de referenciação, de diferentes perspectivas epistemológicas, do *espelhamento* e de *efeito multiplicador do diverso* (Sá-Chaves, 2005), numa *orquestração* em diversos *andamentos*, conjugando as vozes de um amplo conjunto de pessoas, de pontos de vista, que instituem o quadro multi-referencial que sustentou a reflexão e o estudo.

⁽⁶²⁵⁾ Sá-Chaves, I. (2004). Programa da disciplina de Cultura, Conhecimento e Identidade. Aveiro: Universidade de Aveiro, doc policopiado

⁽⁶²⁶⁾ Madanelo, O. (2005) *Portfólio Reflexivo*, disciplina *Cultura, Conhecimento e Identidade*, Doutoramento de Base Curricular em Didáctica. Aveiro; Universidade de Aveiro. Doc. policopiado

Nesse jogo cabe uma referência especial aos saberes construídos através da disciplina *Cultura, Conhecimento e Identidade*⁽⁶²⁷⁾ e à Rede de Cooperação Científica *Novos saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI e novos desafios à formação de professores*.

Foi pois um caminho de encontro *de* ideias, em situações e contextos muito diversificados, que têm vindo a impulsionar a **(re)construção crítica** do meu conhecimento.

Um caminho de **reflexão** constante, onde continuamente me **construo e (re)construo** como profissional mas, sobretudo, como **pessoa**, compreendendo melhor a importância da relação afectiva na qualidade da intervenção como professora e como cidadã.

Um caminho feito de transformação, que responde à questão inicial (**investigar, para quê?**) dizendo das pessoas, dos tempos e dos espaços para aprender e, que, certamente, não acaba aqui...

⁽⁶²⁷⁾ Disciplina do Doutoramento de Base Curricular em Didáctica, leccionada pela Professora Doutora Idália Sá-Chaves.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, P. org (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- AFONSO, A. (1995). O novo modelo de gestão e a conexão tardia à ideologia neoliberal. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 8, nº 1. Braga: IEP/UM, pp. 73-86.
- AFONSO, A. (1996). A avaliação dos professores: um novo desafio ao profissionalismo. *Rumos*, Porto, n. 9, p. 6, 1996.
- AFONSO, A. (1999). A autonomia como tópico discursivo na história recente dos modelos de administração das escolas. Perspectivas sobre Territorialização. *Dossier território educativo*, nº5. Porto: DREN.
- AFONSO, N. (1994). Formação de professores e carreira docente. *Inovação*, 7(1), pp. 13-22.
- AFONSO, N. & VISEU, S. (2001a). *Participação e funcionamento das escolas: o ponto de vista dos presidentes das assembleias*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE.
- AFONSO, N. & VISEU, S. (2001b). A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: estudo extensivo. In João Barroso org. (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa. Relatório Sectorial 4*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE/UL.
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (1987/2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALARCÃO, I. (1991). *Reflexão Crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores*. Cadernos CIDInE. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1993). Formar-se para formar. *Aprender*, n.º15, 19-25.
- ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES, I. (1994/2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In Idália Sá-Chaves, (1994/2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 143-159.
- ALARCÃO, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender*, 21, pp. 46-50.
- ALARCÃO, I. org (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão ed. (2001), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED, pp. 15-30.
- ALARCÃO, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Ed.

- ALARCÃO, I. (2004). O Processo de Bolonha como oportunidade para a mudança. Revista *Linhas*, ano 1. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 16-19.
- ALARCÃO, I. coord (2008). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE.
- ALARCÃO, I. e ROLDÃO, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- ALLESSANDRINI, C. (2002). O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In Ph. Perrenoud, e M. Thurler, orgs (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. São Paulo: Artmed, pp. 157 – 176.
- ALMEIDA, M. (1997). *Ensaio de Complexidade*. Porto Alegre: Edições Sulina.
- ALONSO, L. (1994). Inovação Curricular, Profissionalidade Docente e Mudança Educativa. In Actas do Encontro ProfMat-93, pp. 17-27.
- ALONSO, L., IMAGINÁRIO, L. e MAGALHÃES, J. (2000). *Referencial de competências-chave para a Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- AMARAL, M. J., MOREIRA, M. A. e RIBEIRO, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão, org (1996) – *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 89-122.
- AMBRÓSIO, T., TERRÉN, E., HAMELINE, D. e BARROSO, J. (2000). *O século da escola: entre a utopia e a burocracia*. Lisboa: Edições Asa.
- AMBRÓSIO, T. (2004/2005). Educação e desenvolvimento: inteligibilidade das relações complexas. In Anais Educação e Desenvolvimento, n.º 6, UIED, Lisboa: FCT/UNL, pp. 15-28.
- AMBROSIO, T. (2003). Sur la Complexité des relations entre la formation de la personne et le développement durable de la société. Texte préparatoire de la Conférence du Grand Atelier MCX. Disponível em www.mcxapc.org/docs/conseilscient/ambrosio_240903.pdf.
- AMBRÓSIO, T. (2004). A Complexidade da adaptação dos processos de formação e de desenvolvimento humano. In T. Ambrósio et al. (2004). *Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas*. Lisboa: MCX/APC – Atelier n.º 34.
- AMBRÓSIO, T. (2005). Educação e desenvolvimento: inteligibilidade das relações complexas. In Anais Educação e Desenvolvimento, n.º 6, UIED, Lisboa: FCT/UNL, pp. 15-28.
- AMIGUINHO, A., BRANDÃO, C. & MIGUÉNS, M. (1994). ESE de Portalegre e Centros de Formação: Uma Experiência de Parceria. In A. Amiguinho & R. Canário orgs. (1994). *Escolas e Mudança: O papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, pp. 59-96.

- ANDRADE, A. I. E ARAÚJO E SÁ, M. H. (1995). *Processos de interacção verbal em aula de Francês - Língua Estrangeira*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIFOP (doc. policopiado).
- ANTUNES, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa. n.º 47, pp. 125-143.
- ALVESSON, M. e SKOLDBERG, K. (2004). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. London: Sage Publications.
- AZEVEDO, J. (2002). *Avaliação das escolas*. Porto: Edições Asa.
- AZEVEDO, J. org (2007) *Relatório final do Debate Nacional de Educação - Como vamos melhorar a educação em Portugal: novos compromissos sociais pela educação*. Lisboa: CNE.
- BACHELARD, G. (1996). *O novo espírito científico*. Lisboa: Edições 70.
- BARROS, E. (2001). O que é necessário aprender na escola? In *Notícias Magazine*, n.º 465, pp. 5-10.
- BAIRRÃO, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da Educação. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, X (3), pp.7-30
- BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARICHELO, E. e BARLETE, A. (2005). A universidade na sociedade em rede. In *Revista do Centro de Educação da UFSM*, vol 30, n.º 1, pp. 50-65.
- BARROSO, J. e CANÁRIO, R. (1995). Centros de formação das associações de escolas: De uma lógica de tutela a uma lógica autonomia. *Inovação*, 3, pp. 263-294.
- BARROSO, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, J. e CANÁRIO, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE.
- BARROSO, J. (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE/UL.
- BECK, U. (1997). *The reinvention of politics. Rethinking modernity in the global social order*. Cambridge: Polity Press.
- BECK, U. (2002). *O Estado cosmopolita: Para uma utopia realista*. Disponível em www.eurozine.com.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BENAVENTE, A. et al (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.

- BERIAIN, J. (2007). El doble sentido de las consecuencias perversas de la modernidad. In A. Giddens, Z. Zauman, N. Luhmann, e U. Beck, (2007). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos Editorial, pp. 7 – 29.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, A. (1994). El compromiso organizativo de un centro en una cultura de colaboración. In L. Angulo & P. Rodriguez (eds.). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU, pp. 25-50.
- BONIL, J. e PUJOL, R. (2005). La aventura de integrar la complejidad en la educación científica de la ciudadanía. In *Actas do VII Congresso Enseñanza de las ciencias*, pp. 1-4. Disponível em http://ensciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/Simposios/06_Es_historia_filo/Bonil_709C.pdf
- BONI, V. e QUARESMA, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais? In *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, vol 2, n.º 1, pp. 68 – 80. Disponível em http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf
- BONIL, J., SANMARTÍ, N., TOMÁS, C. e PUJOL, R. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. In *Journal Investigación en la Escuela*, n.º 53, pp. 5-19.
- BORG, W. e GALL, M. (2002). *Educational research: An introduction* (7ª ed.). Nova Iorque: Longman.
- BRAGANÇA DE MIRANDA et al (Coord.) (2002) *Identidade, Identidades*. Porto: ADECAP/SPAIE.
- BRAGANÇA, I. (2009). *História de vida e formação de professores/as: Diálogos entre Brasil e Portugal*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora. Doc. policopiado.
- BRANNEN, J. (2002). *Mixing Methods: qualitative and quantitative research*. USA: Ashgate.
- BRAVO, R. (1991). *Técnicas de Investigación Social* (7ª ed.). Barcelona: Editorial Paraninfo SA.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais planejados*. São Paulo: Artmed.
- BRYMAN, A. e CRAMER, D. (2003). *Análise de dados em ciências sociais, introdução às técnicas utilizando o SPSS para Windows*. Oeiras: Celta Editora.
- BRYMAN, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? In *Qualitative Research Journal*, vol 6, n.º 1, pp. 97-113.

- BUCHBERGER, F., CAMPOS, B. P., KALLOS, D., E STEPHENSON, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. Disponível em <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html>.
- BURKHARDT, G., MONSOUR, M., VALDEZ, G. et al (2003). *EnGauge 21st century skills: literacy in the digital age*. NCREL/METRI: US. Disponível em http://www.grrec.ky.gov/SLC_grant/Engauge21st_Century_Skills.pdf
- CACHAPUZ, A., SÁ-CHAVES, I. e PAIXÃO, F., (2004). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos do Século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação - Relatórios e Estudos.
- CADIMA, A., GREGÓRIO, C. e NIZA, S.(1995). *Relatório Intercalar do Projecto Estratégias de Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CAETANO, A. P. e DUARTE, R. (1997). Uma mesma escola – um mesmo projecto de formação – dois caminhos: O Projecto IRA (Investigação/Ação/Reflexão) na Escola Básica 2,3 Luís de Camões. In A. Estrela et al org.. (1997) *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino*. Porto: SPCE, II Vol., pp. 499-506.
- CAETANO, A. P (1998a). A emergência de projectos de formação cooperada: o lugar da individualização na mudança dos professores. In A. Estrela e J. Ferreira eds. (1998). *Actas do VIII Colóquio Nacional da AFIRSE/AIPELF – A decisão em educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, pp. 705-723.
- CAETANO, A. P (1998b). Dilemas dos professores, decisão e complexidade de pensamento. *Revista de Educação*, 7(1), 75-89.
- CAETANO, A. P (1999). Processos de investigação/processos de mudança dos professores em contextos de investigação-formação. In SPCE org. (1999) *Actas do IV Congresso – Investigar e formar em educação*. Porto: SPCE, II Vol., pp. 499-518.
- CAETANO, A. P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: ME, Departamento da Educação Básica.
- CAETANO, A. P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora
- CAETANO, A. (Coord.) (2003) *Avaliação da formação contínua de professores da Península de Setúbal*. Lisboa: Editora Rh. Lda.
- CALDWELL, B.J. (2000). A 'public good' test to guide the transformation of public education. *Journal of Educational Change*, 1(4), pp. 307-329.
- CALLON M. (1995) Four Models for the Development of Science. In Jasanoff, S. Markle, G. Peterson, J. & Pinch, T. (ed). *Handbook of Science and Technology Studies*. Thousand Oaks CA: Sage. pp. 29-63.

- CAMPOS, B. (1989). *Questões de política educativa*. Porto: Asa.
- CAMPOS, B. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: IIE.
- CAMPOS, B. (Org.). (2000). *Teacher education policies in the European Union*. Lisboa: Portuguese Presidency of the Council of the European Union.
- CAMPOS, B. (2001) Professores num contexto de mudança. In Roberto Carneiro (coord.). *O futuro da educação em Portugal. Tendências e oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento/Ministério da Educação
- CAMPOS, B. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- CANÁRIO, R. (1987). Prioridade à formação contínua centrada na escola. *Aprender*, 1, pp. 12-14.
- CANÁRIO, R. (1989). Projecto Eco-Arronches. Para uma estratégia de formação contínua de professores. *Aprender*, 6, pp. 26-33.
- CANÁRIO, R. (1991a). Escolas e mudança: da lógica da reforma à lógica da inovação. Lisboa: Comunicação apresentada no *II Colóquio Nacional AIPELF – Section Portugaise*.
- CANÁRIO, R. (1991b). Mudar as escolas: O papel da formação e da pesquisa. *Inovação*, 4(1), pp. 77-92.
- CANÁRIO, R. (1992a). Nota de Apresentação. In R. Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa: pp. 9-15.
- CANÁRIO, R. (org.). (1992b). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. & SANTANA, I. (1996). Formação contínua de professores e Contextos de Trabalho: Análise da Oferta do Ensino Superior. In A. Estrela, R. Canário, & J. Ferreira, org. (1996). *Formação, Saberes Profissionais e Sistemas de Trabalho*, vol. II. pp. 405-417.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos – Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (2004). A formação de professores entre a reforma e a inovação. In Conselho Nacional da Educação (org.). *As Bases da Educação* (actas). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 293-304.
- CANÁRIO, R. (2008). Relatório Geral - Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In ME. Actas da Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, 27 e 28 de Setembro /2007. Lisboa: ME (DGRHE), pp. 133-148.
- CAPRA, F. (1996) *A Teia da Vida – uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.

- CARAÇA, J. (2005). Compreender as paixões, amar as razões. Comunicação apresentada no *Ciclo de Seminários/Conferências "Espelhamento, Interrogação e Metamorfose"* realizado no âmbito do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didáctica. Aveiro: DDT — Universidade de Aveiro.
- CARDOSO, C. (2002). Expectativas sociais e competências docentes. In *Jornal Página da Educação*, ano 10, n.º 109. Disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1685>
- CARMO, H. e FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- CARNEIRO, R. (1998). Para uma casa comum da educação europeia. *Colóquio/Educação e Sociedade* n.º 4, pp. 181-202.
- CARNEIRO, R. (2000a). Nota Introdutória à Conferência *Novo Conhecimento e Nova Aprendizagem*. In AAVV (2000) – *Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa: FCG, pp. 11-16. Disponível em <http://zircon.dcsa.fct.unl.pt>.
- CARNEIRO, R. (2000b). 2020: 20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo. In R. Carneiro; J. Caraça & Emília São Pedro (coords) *O Futuro da Educação em Portugal — Tendências e Oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CARNEIRO, R. (2003). Do Sentido e da Aprendizagem: A Descoberta do Tesouro. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2, pp.107-123.
- CARNEIRO, (2004). *A Educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- CARNEIRO, R. (2007). Prefácio. In AAVV (2007) – *Cidadania: uma visão para Portugal*. Lisboa: Gradiva, pp. 6-11.
- CASTELLS, M. (2002). *A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARNOY, M. (1999). Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación*, Madrid, n. 318, p. 145-162.
- CCPFC. (1997). *Relatório de actividades 1996*. Braga: CCPFC.
- CCPFC (1998). *Contributo para a consolidação da formação centrada nas práticas profissionais*. Braga: CCPFC.
- CCPFC (1999). *Relatório de actividades 1998*. Braga: CCPFC.
- CCPFC (2000a). *Acreditação de acções com base em planos de formação – termos de referência*. Braga: CCPFC.
- CCPFC. (2000b). *Relatório de Actividades 2001*. Braga: CCPFC.

CCPFC. (2003). *Relatório de Actividades 2002*. Braga: CCPFC.

CCPFC. (2005). *Relatório de Actividades 2004*. Braga: CCPFC.

CHARLOT, B. (2005). *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje*. S.Paulo: ArtMed. A. CHIZZOTTI (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humana e sociais: evolução e desafios. In *Revista Portuguesa de Educação*, vol 16, n.º 2, pp. 221-236.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000a). *Educação e formação para a vida e o trabalho na sociedade do conhecimento*. Boletim UE 3-2000, Conclusões da Presidência (12/23). Disponível em <http://www.europarl.europa.eu/bulletins/pdf/1s2000pt.pdf>.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000b). *Educação e formação para a vida e trabalho na sociedade cognitiva*. Boletim UE 6-2000, Conclusões da Presidência (25/57). Disponível em <http://www.europa.eu.int/abc/doc/off/bull/pt/200006/i1026.htm>.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2002) Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de Educação e de formação na Europa. In *Jornal Oficial da União Europeia*, C 142 de 14 Junho 2002. p. 1-22. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu..>

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (COM) (2003a). *Educação & Formação para 2010: A urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa*. (Projecto de relatório intercalar conjunto sobre a realização do programa de trabalho pormenorizado relativo ao seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa). Bruxelas. Disponível em http://ec.europa.eu/prelex/detail_dossier_print.cfm?CL=pt&DosID=18673

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (SEC) (2003b). *Commission staff working document. Implementation of the Education & Training 2010*, Bruxelas. Documento 1250. Disponível em: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html

COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). *Proposta Global De Reforma: Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. (2000). *European report on quality of school education: Sixteen Quality Indicators*. Luxemburgo: *Office for Official Publications*. Disponível em: <http://europa.eu.int/comm/education>

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (SEC) (2004a). *New Indicators on Education and Training*. Bruxelas: Documento 1524. Disponível em <http://europa.eu.int/comm/education/2010/>

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. (2004b). *Implementation of Education and Training 2010 work programme. Working Group A Improving the Education of Teachers and Trainers: Progress Report*. Bruxelas. Disponível em: <http://europa.eu.int/comm/education>.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. (2005a). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Bruxelas. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education>.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. (2005b). Testing Conference on the Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 20th-21th June 2005.Bruxelas. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education>.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2007). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels: Commission of European Communities, 3 August 2007 COM(2007) 392. Disponível em http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1990). Formação contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Parecer nº5/90. Disponível em http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_5_1990.pdf

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2004). *Educação e direitos Humanos*. Lisboa: ME.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2007). *Debate Nacional sobre Educação: Relatório Final*. Lisboa: ME.

CORREIA, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

CORREIA, J. A. (1998). *Para Uma Teoria Crítica Em Educação*. Porto. Porto Editora.

CORREIA, J. A., CAMELO, J. e VAZ, H. (1998). Formação de professores. In *A evolução do sistema educativo e o PRODEP*. Lisboa: Ministério da Educação.

CORREIA, J. A. (org). (1999). *Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições Asa.

CORREIA, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições Asa.

CORTESÃO, L. (2000). Ser Professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Afrontamento

COSTA, J. A (1991). *Gestão Escolar - Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.

COSTA, J. A (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. (SEC). (2004) The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms *In Educations & Training 2010*. Documento 6905/04 Educ 43. Bruxelas: Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11071.htm> 2007

CRESWELL, J. (2003). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- CRUZ, D. (1991). Vantagens e Limites dos Modelos Institucionais de Formação Contínua. In *Formação contínua de professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 155-167.
- DAMÁSIO, A. (1995). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- DELORS, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições ASA.
- DELORS, J. (2005) (org.). *A educação para o século XXI: Questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed.
- DESCARTES (1986). *O Discurso do Método*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- DeSeCo/OCDE (2002). *Definitions and selection des competences (DeSeCo):Fondements theoriques*. Disponível em http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_doc_strategique.pdf.
- DIAS, J. (1991). Formação contínua de formadores (Educadores e Professores): perspectiva histórica e cultural. In J. Tavares org. (1991). *Formação contínua de professores, Realidades e Perspectivas. Actas do 1.º congresso Nacional de Formação Contínua*, Aveiro: Universidade de Aveiro
- DOLZ, J. e OLLAGNIER, E. (2004). *O enigma da competência*. Porto Alegre. Artmed.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- ELBAZ, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. In Angulo. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Editorial Marfil, pp. 87-96.
- ESTÊVÃO, C. V. (1998). Políticas de Formação de Recursos Humanos nas Organizações Educativas. Das Práticas Modernas aos Discursos Pós-modernos. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, nº 2 (vol.3), ano 2º.
- ESTEVES, M. (2003). A formação inicial e os novos papéis dos professores em Portugal. In A. Estrela & J. Ferreira org (2003). *A Formação de Professores à Luz da Investigação – Actas do XII Colóquio AFIRSE*. 1.º vol. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 3-16.
- ESTEVES, M. (2006): Análise de conteúdo. In: LIMA, J., e PACHECO J. org (2006): *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.
- ESTRELA, A. (1991). *Formação de professores por competências: Projecto Foco: uma experiência de formação contínua*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, col. Textos de Educação.
- ESTRELA, A. org (2007). *Investigação em Educação: teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa.
- ESTRELA, A. et al. (2007). Formação contínua de professores em Portugal. O estado da investigação. In Albano Estrela org. (2007). *Investigação em Educação: teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa, pp. 309-320.

- ESTRELA, M.T. e ESTRELA, A. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- ESTRELA, M. T. (1991). Deontologia e formação moral dos professores. In SPCE org *Actas do I Congresso Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE/Edições Afrontamento, pp. 581-591.
- ESTRELA, M. T. (1992). En défense de la pédagogie en tant que science. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. pp.99-115
- ESTRELA, M. T. (2001). Realidades de perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), pp. 27-48.
- ESTRELA, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, 11(1), pp. 17-30.
- EURYDICE (2002, 2003, 2004). *Key topics in education in Europe. Vol. 3. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*. Brussels: Eurydice. Report I-IV. Disponível em <http://www.eurydice.org/>
- EURYDICE (2002).The Teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Initial training and transition to working life of teachers in general lower secondary education. Brussels: Eurydice. Report I. Disponível em <http://www.eurydice.org/>
- EURYDICE (2004).The Teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Brussels: Eurydice. Report IV. Disponível em <http://www.eurydice.org/>
- EURYDICE (2006). *A Garantia de Qualidade na Formação de Professores na Europa*. Lisboa: Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, Ministério da Educação. Disponível em <http://eurydice.giase.min-edu.pt>
- EVERITT, B. (1996). Making sense of statistics in psychology, a second-level course. *British Journal of Education Psychology*, 9, pp. 270-275.
- FENSTERMACHER, G. D., (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. In. Darling - Hammon, L. org. *Review of Research on Education*, vol. 20, p. 1-54. Washington: American Educational Research Association.
- FERREIRA, F. (1994). *Formação Contínua e unidade no ensino básico. O papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, F. (1998). *As Lógicas da Formação. Um Estudo das Dinâmicas Locais, a Partir de um Centro de Formação de Associação de Escolas*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto Tese de mestrado. (doc. policopiado)
- FERREIRA, F. (1999). *Dinâmicas Locais de Formação. Um Estudo da Actividade de um Centro de Formação de Associação de Escolas*. Braga: Centro de Estudos da Criança, UM.

- FERREIRA DA SILVA, M.A. (1997). *Os directores dos Centros de Formação de Associação de Escolas: a pessoa e a organização*. Porto: FPCE.
- FIGUEIREDO, J. (1995). *Organização e formação num centro de formação de professores: Estudo de caso*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa (documento policopiado).
- FORMOSINHO, J. (1986). A regionalização do sistema de ensino. In *Cadernos Municipais. Revista de Acção Regional e Local*. Ano VII, nº 38-39, pp. 63-68.
- FORMOSINHO, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto-a-Vestir de Tamanho Único. In *O Insucesso Escolar em Questão*, Braga, Universidade do Minho
- FORMOSINHO, J. (1989). *Formação Contínua e Carreira Docente: Uma Análise Organizacional*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- FORMOSINHO, J. (1991). Formação contínua de professores: modelos organizacionais. In Universidade de Aveiro (org.). *Formação contínua de professores. Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 235-267.
- FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F.& SILVA, V.. (1999). *Avaliar, Reflectir, Inovar. Estudo de Avaliação Externa*. Cadernos Escola e Formação. Braga: CFAE Braga/Sul.
- FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (2001). Associação Criança: Uma Comunidade de Apoio ao Desenvolvimento Sustentado na Educação de Infância. In Júlia Oliveira-Formosinho e João FORMOSINHO org. (2001). *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho, pp. 27-61.
- FORMOSINHO, J. (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores II – da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. org (2008). *A escola vista pela criança*. Porto: Porto Editora.
- FREIRE, P. (1993), *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editores.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (5.^a ed.) S. Paulo: Paz e Terra
- FULLAN M.(1993). *Change Forces*. Probin the Dept of Educational Reform. London: Falmer Press
- FULLAN, M. (2000) O bom professor faz a diferença, Entrevista a M. Fullan. In *Nova Escola. Brasil*. Março de 2000. Disponível em <http://www.ensino.net/novaescola>.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

- GAVE (2001). *PISA 2000 – Resultados do estudo internacional*, Lisboa: GAVE
- GAVE (2003). *PISA 2000 – Conceitos fundamentais em jogo na avaliação da literacia científica e competências dos alunos portugueses*, Lisboa: GAVE. Disponível em <http://www.gave.min-edu.pt>
- GAVE (2004). *PISA 2003 – Resultados do estudo internacional*, Lisboa: GAVE
- GHIGLIONE e MATALON, (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora (trad.)
- GIBBS, G. (2002). *Qualitative data analysis*. Great Britain: McGraw-Hill Education.
- GIDDENS, A.(1998). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, A.(2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença
- GONÇALVES, M. (1997). *Centros de Formação de Associações de Escolas. Políticas de formação e papel das bolsas de formadores*. Lisboa: FPCE.
- GLASS e HOPKINS, (1996). *Statistical methods in education and psychology* (3rd ed.). Boston MA: Allyn and Bacon.
- GLICKMAN, C. (1985). *Supervision of instruction: a developmental approach*. MA: Allyn e Bacon.
- GRÁCIO, S. e NADAL, E. (2000). Modos Diferenciados de Aprender e Saberes do Futuro. In R. Carneiro, coord (2000) – *O futuro da Educação em Portugal, tendências e oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: ME, pp. 43 – 113. Disponível em http://www.giase.min-edu.pt/aval_pro/PDF/rcarneiro/Tomo3/tom_3_4.pdf
- GREENSPAN, A. (2007). *A era da turbulência*. Lisboa: Editorial Presença.
- GUBA, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. Londres: Sage Publications.
- GUBA, E. e LINCOLN, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research In Denzing e Lincoln eds, *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, pp. 105-117.
- GUSDORF, G. (1978). *Professores para quê?* Lisboa: Moraes.
- HAMIDO, G.(1996). *(Re)Pensar o Ensino para Ensinar a Pensar*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado em Psicologia Pedagógica (doc. policopiado).
- HAMIDO, G. e CÉSAR, M. (2003). Formar professores para o pensamento estratégico: Um contributo reflexivo. In M. G. Fernández ed. *Actas do VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. La Coruña: Universidade de la Coruña, pp. 1891-1902.
- HAMIDO, G. (2005). *Meta-análise do processo de (re)construção colectiva de um projecto curricular de formação de professores*. Dissertação de Doutoramento Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Departamento de Educação [doc. policopiado]

- HAMIDO, G. (2007). A escola, ecologia viva e reflexiva: o poder de mudar. In *Revista Interações*, n.º 7, pp.141-178. Disponível em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/G7.pdf>
- HANDY, C. (1995). *A era da incerteza – uma reflexão sobre as transformações em curso na sociedade moderna*. Lisboa: Edições Cetop.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna* (1.ª ed.). Lisboa: McGraw Hill.
- HENDERSON, E. (1979). The concept of school-focused in-service education and training. *British Journal of Teacher Education*, 5, (1), pp. 17-2
- HENRIQUES, M. et al. (1999). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.
- HOPKINS, D. (2000). Powerful learning, powerful teaching and powerful schools. *Journal of Educational Change*, 1(2), pp. 135-154.
- HOWEY, K. (1985). Six Major Functions of Staff Development: An Expanded Imperativ. *Journal of Teacher Education*, vol.36, nº 1, pp.58-64.
- IGE (2000). *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos*. IGE-ME.
- IIE (2000) *Declaração do Milénio das Nações Unidas*. Disponível em <http://www.ipad.mne.gov.pt>.
- JAVEAU, C. (1990). *L'Enquete par Questionnaire, manuel a l'Usage du Praticien*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- JESSOP, B. (2005). *Globalização e o império da informação*. Viseu: Pretexto Editora.
- KETELE, J-M. e ROEGIERS, L. (1999). *Metodologia da Recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KUHN, T. (1962). *The struture of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- KUNG, H. (1996), *Projecto para uma Ética Mundial*, Instituto Piaget, Lisboa
- LAKATOS, I. (1999). *Falsificação e metodologia dos programas de investigação científica*. Lisboa: Edições 70.
- LAUKKANEN, R. (2006). *Finnish Strategy for High-level Education for All Paper presented at the conference Educational Systems and the Challenge of Improving Results*. University of Lausanne, Lausanne, Switzerland, 15–16 September.
- LE-BOTERF, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions de l'Organisation.
- LE-BOTERF, G. (1998). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions de l'Organisation.

- LE-BOTERF, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- LE BOTERF, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas: resposta a 80 questões*. Lisboa: Edições Asa
- LEITÃO, A. e ALARCÃO, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *In Revista Portuguesa de Educação*, vol 19, n.º 2, pp. 51 – 84.
- LEITE, C. (2002). A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In M. Fernandes, J.A. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado, & T. Vitorino (Eds.), *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Lisboa: Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. pp. 95-100
- LE MOIGNE, J.L. (1994). *O construtivismo dos fundamentos* (vol. I). Lisboa: Instituto Piaget.
- LE MOIGNE, J.L. (1996). *A Teoria do Sistema Geral*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LE MOIGNE, J.L. (2002). *Le Constructivisme – Tome 2, Epistémologie de l’interdisciplinarité*. Paris: Ed. L’Harmattan.
- LE MOIGNE, J.L. (2003). *Le Constructivisme -Tome 3, Modéliser pour comprendre*. Paris: Ed. L’Harmattan.
- LERBET, G. (1986). *De la Structure au Système – Essai sur l’Évolution des Sciences Humaines*. Paris: NUMFREO, Ed. Universitaires.
- LERBET, G. (1998). L’univers psychique et la pensée complexe. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherche et Études Transdisciplinaires*,13.
- LERBET, G. (2004). *Le Sens de Chacun – Intelligence de l’Autoréférence en Action*. Paris: L’Harmattan.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. e BOUTIN, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, L. (1994). Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da Educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 14, pp. 119-139.
- LIMA, L. (1995). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *In Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 8, nº1. Braga: IEP/UM, pp. 57-71.
- LIMA, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

- LIMA, L. (1999). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. In *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 12, nº1. Braga: IEP/UM, pp. 57-80.
- LIMA, L. (2000). Administração Escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In Afrânio M. Catani & Romualdo P. Oliveira (org.). *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 41-76.
- LOBO ANTUNES, J. (2005). *Sobre a mão e outros ensaios*. Lisboa: Gradiva.
- LOPES, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE, Ministério da Educação.
- LOPES, A. org (2007). *De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Afrontamento.
- LOUREIRO, C. (2001). *A docência como profissão*. Lisboa: ASA.
- LOURENÇO, J. (1997). *A caracterização dos processos de formação contínua de professores como instrumento de mudança das organizações educativas*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica.
- LYOTARD, J. F (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- LUHMANN, N. (2007). La modernidad contingente. In A.Giddens, Z. Bauman, N. Luhmann e U. Beck, (2007). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos Editorial, pp. 121-198.
- MACHADO, N. (2002). Sobre a ideia de competência. In Perrenoud, Ph. e Thurler, M. (2002) – *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. São Paulo: Artmed, pp. 137 – 156.
- MADANELO, O.(2003). *Estratégias de Motivação para a Leitura na aula de Língua Portuguesa: uma perspectiva de Supervisão*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (texto policopiado)
- MADANELO, O.(2005). *Portfólio Reflexivo*. Disciplina *Cultura, Conhecimento e Identidade*, Doutoramento de Base Curricular em Didáctica. Aveiro; Universidade de Aveiro. Doc. policopiado.
- MAGALHÃES (1998). *A Escola na Transição Pós-Moderna*. Lisboa: IIE
- MALGLAIVE, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MARCELO GARCÍA, C. (1992). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In ANTÓNIO NÓVOA coord. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e IIE.

- MAROCO, J. e BISPO, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- MARTINS, I. (1998). *Construção de um modelo de análise da formação contínua de adultos: reflexão de um percurso*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- MARTINS, I. (2005). Ciência, paz e desenvolvimento. Comunicação apresentada no *Ciclo de Seminários/Conferências Espelhamento, Interrogação e Metamorfose* realizado no âmbito do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didáctica. Aveiro: DDT - Universidade de Aveiro.
- MARTINS BARATA, J. P. (2005). As Ciências da Complexidade, sinal ou motor da vontade de Unificação Cultural, Comunicação apresentada no *Ciclo de Seminários/Conferências "Espelhamento, Interrogação e Metamorfose"* realizado no âmbito do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didáctica. Aveiro: DDT - Universidade de Aveiro.
- MATOS, M. (1993). Formação contínua ou um certo regresso à escola... *O Professor*, 32, pp. 32-40.
- MATOS, M. (1999). *Teorias e Práticas da Formação*. Porto: ASA.
- MELO, F. (1995). *Métodos estatísticos em estudos comparativos (comparação de tratamentos)*. Lisboa: Escola Nacional de Saúde Pública.
- MELLO, R. (2000). Complexidade e Sustentabilidade. In *Revista de Estudos Ambientais*, vol 2, n.º 2. Blumenau: FURB. Disponível em http://giga.ea.ufrgs.br/Artigos/compl_e_sust.pdf
- MIALARET, G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris: PUF, col. Fondamental.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DGRHE (2008). Unidos aprendemos - Reforçar a cooperação para a equidade e para a qualidade da Aprendizagem ao longo da Vida. *Actas da Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa, Parque das Nações, 27 - 28 de Setembro de 2007. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/8545016/comunicacoes-sobre-educacao-e-desenvolvimento-profissional-dos-professores>
- MONTERO, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MONTUORI, A. & PURSER R. (1996). Ecological futures: systems theory, postmodernism, and participative learning in an age of uncertainty. In D. BOJE et al (orgs.). *Postmodern Management and Organization Theory*. London, Sage Publications, pp. 181-201.
- MOREIRA, A. & SILVA, T. (2001) (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editores.
- MOREIRA, J. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- MOORE, D. (1997). *Statistics, concepts and controversies*. New York: W.H. Freeman and Company.

- MORIN, E. (s/d). *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- MORIN, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, E. (1994). *La Complexité Humaine*. Paris: Flammarion.
- MORIN, E. (1998). *Sociologia — A Sociologia do Microsocial ao Macroplanetário*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- MORIN, E. (1999). *As grandes questões do nosso tempo* (6.^a ed.). Lisboa: Notícias Editorial.
- MORIN, E. e LE MOIGNE, J.L. (2001). *A inteligência do Futuro*. São Paulo: Cortez Editores
- MORIN, E. (2002a). *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- MORIN, E. (2002b). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Edição Piaget
- MORIN, E. (2004). *Educar para a Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e incerteza humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MUCCHIELLI, R. (1998). *L'analyse de contenu: des documents et des communications*. 8^aed. Paris: Les Éditions ESF
- MUIJS, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Londres: Sage Publications.
- NEVES, A. (2007). *A construção curricular da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico – conhecimento e percepções dos professores* (dissertação de Doutoramento, doc. policopiado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- NEVES, M.C. (1999). Os progressos da genética: um desafio para a reflexão ética. *Revista Brotéria*, nº 148, Fevereiro de 1999
- NICO, B. (2000). O PADéCA na construção de oportunidades curriculares iguais para alunos diferentes in ALBANO ESTRELA e JÚLIA FERREIRA orgs *Diversidade e Diferenciação em Educação (Actas do IX Colóquio da AIPELF/AFIRSE)*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp.484-490.
- NICO, B. e LINO, M.G. (2000) Escola Comunitária de S. Miguel de Machede: uma educação diferente para oportunidades iguais in ALBANO ESTRELA e JÚLIA FERREIRA orgs. *Diversidade e Diferenciação em Educação (Actas do IX Colóquio da AIPELF/AFIRSE)*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp.765-768.
- NIEMI, H. & JAKKU-SIHVONEN, R. (2006). Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators. Finnish Educational Research Association. Education Policy Analysis. Paris: OECD, pp 31-50.

- NIZA, S. (2007). *A formação no Movimento da Escola Moderna: Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional*. Disponível em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>
- NÓVOA, A. (1988) A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In A. NÓVOA e M. FINGER, (1988) (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro,.
- NÓVOA, A. (1991a). Concepções e Práticas da formação contínua de professores. In J. Tavares (org.), *Formação contínua de professores, Realidades e Perspectivas. Actas do 1.º congresso Nacional de Formação Contínua*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- NÓVOA, A. (1991b). O passado e o presente dos professores. In António .Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. In António Nóvoa (org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 13-33.
- NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação*. Lisboa: Edições Asa.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J (2001) Associação Criança: Uma Comunidade de Apoio ao Desenvolvimento Sustentado na Educação de Infância. In Júlia Oliveira-Formosinho & João Formosinho (org.). *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho, pp. 27-61.
- OLIVEIRA, L. (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (texto policopiado)
- OLIVEIRA, L. (1997). A Acção-Investigação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: Um estudo no âmbito da Formação Contínua. In Idália Sá-Chaves (Org.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Cadernos CIDInE Porto: Porto Editora.
- OCDE (1985). *L'enseignement dans la société moderne*. Paris : OCDE
- OCDE (1990). *L'Enseignant Aujourd'hui. Fontions, Statut, Politiques*. Paris: OCDE.
- OCDE (1994). *Relatório de actividades do Projecto MINERVA*, Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação.
- OCDE (1996). *Lifelong learning for all: meeting or the Education Committee at ministerial level*, 16-17 Janeiro 1996. Paris, OCDE.
- OCDE (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills – A New Framework for Assessment*, Paris: OCDE Publishing. Disponível em <http://www.pisa.oecd.org>
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life. First results from OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000 (Research)*. Paris: OECD.

- OCDE (2002), *Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment – Reading, Mathematical and Scientific Literacy*, Paris: OCDE Publishing. Disponível em <http://www.pisa.oecd.org>
- OCDE (2003), *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000*, Paris: OCDE Publishing. Disponível em <http://www.pisa.oecd.org>
- OCDE (2004), *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*, Paris: OCDE Publishing. Disponível em <http://www.pisa.oecd.org>
- OCDE (2005). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teacher. *In Directorate for Education*. Paris: OECD. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu>.
- OCDE (2006), *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy – A Framework for PISA 2006*, Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2007), *PISA 2006 - Science competencies for tomorrow's world*, Paris: OCDE
- OMC (2002). *Conferência da Organização Mundial do Comércio*. Disponível em www.ipad.mne.gov.pt
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. (2002) *Reading for Change: performance and engagement across countries: results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. (2005/2006) *Oecd work on education*. Paris. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd>.
- PACHECO, J. (1996). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora
- PACHECO, J. e FLORES, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. *In Pacheco, J. e Lima, J. (2006) – Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 13-28.
- PAIXÃO, F. (2004). Saberes Básicos no Séc. XXI: Implicações e Desafios. *In A. Cachapuz, I. Sá-Chaves e F. Paixão. Saberes Básicos de Todos os Cidadãos do Século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação - Relatórios e Estudos.
- PAIVA, B. (2006). *Urbanidade e Educação Cultural – estudo de caso em Supervisão Ecológica* (tese de mestrado (doc. policopiado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PAQUAY, L. e WAGNER, M. C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en video-formation. *In: Léopold Paquay et al. (Eds) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck, pp. 153-179.
- PARDAL, L. e CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Lisboa: Areal Editores.
- PATRÍCIO, M. (1993). *A Escola Cultural: Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Porto: Texto Editora.

- PATRÍCIO, M. F. (1997). Visão prospectiva do Professor para os anos 2000. In M. F. Patrício (org.). *Formar Professores para a escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, A. (2004). *Guia prático de utilização do SPSS.: análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PÉREZ GOMEZ, A. (1992). O pensamento prático do professor. In Nóvoa, A. org (1992) – *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, pp. 93-114.
- PERRENOUD, Ph. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote.
- PERRENOUD, Ph. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed
- PERRENOUD, Ph. (2000a). Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud, In *Nova Escola*. Brasil. Setembro de 2000. Disponível em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/>
- PERRENOUD, Ph. (2000b). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Ph. (2001) *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- PERRENOUD, Ph. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, Ph. e THURLER, M. orgs (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e os desafios da avaliação*. São Paulo: Artmed.
- PESTANA, M.H. & GAGEIRO, J.N. (2003). *Análise de dados em Ciências Sociais*. (3.ª ed. Ver.) Lisboa: Edições Sílabo.
- PESTANA, D. e VELOSA, S. (2006). *Introdução à probabilidade e à estatística*. Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian.
- PIMENTA, C. (1998) *Marxismo e Complexidade (Notas a Propósito da Economia Política)*. *Vértice*, Série II, nº 83, Março-Abril, pág. 29/39
- PIMENTA, C. (2003). Complexidade e Interdisciplinaridade. *Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- PINEAU, G. E MARIE-MICHELE. (1983). *Produire sa vie: Auto formation et Autobiographie*. Québec: Edilig.
- PIRES, A. (2005). *Educação e Formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian.

- PIRES, M. (1991). Formação contínua de professores. Dimensão Institucional e Administrativa. *In Formação contínua de professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 143-154.
- PNUD (1996) *Relatório Mundial das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Humano*. Disponível em <http://cedo.lna.pt>
- PNUD (1999) *Relatório Mundial das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Humano*. Disponível em <http://cedo.lna.pt>
- PNUD (2002). *Cimeira Mundial do Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em www.ipad.mne.gov.pt.
- PNUD (2005). *Relatório de Desenvolvimento Humano 2005*. Disponível em <http://hdr.undp.org/hdr2006/>
- PNUD (2006) *Relatório de Desenvolvimento Humano 2006 da ONU*. Disponível em <http://hdr.undp.org/hdr2006/>
- PONTE, J. P. (1998). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. Conferência no IV Congresso da SPCE, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PONTE, J. P. (1994). Formação contínua: Políticas, concepções e práticas. *Aprender*, 16, pp.11-16.
- PONTE, J. P. et al (2001). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores. Disponível em www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/.
- PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Edições CIDInE
- POSTIC, M. (2007). Cinquenta anos de evolução dos modos de abordagem da relação pedagógica. *In A. Estrela, ed (2007). Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa, pp. 107-120.
- POURTOIS, J. P. e DESMET. (1988). *Epistémologie et Instrumentation en Sciences Humaines*. Liege: Pierre Mardaga Editeur
- POURTOIS, J. P. e DESMET, H. (1999). *L'Éducation Posmoderne*. Paris: PUF.
- POPPER, K. (1989). *Objective Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- PRAIA, J. (2004). Epistemologias pessoais e epistemologias científicas. Seminário integrado no ciclo *Espelhamento, Interrogação e Metamorfose*, Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didáctica (1.ª edição), disciplina Cultura, Conhecimento e Identidade (org. Idália Sá-Chaves). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PRIGOGINE, I. e STENGERS, I. (1979). *La nouvelle alliance*. Paris: Gallimard.

- PRIGOGINE, I. (1996). *O fim das certezas*. Brasil: Ed. UNESP.
- QUIVY, R. e CAMPENHOULDT, (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais: trajectos*. Lisboa: Gradiva (trad.)
- RAIMUNDO, J. B. (1991). Formação Contínua. In J. Tavares (org.), *Formação contínua de professores, Realidades e Perspectivas. Actas do 1.º congresso Nacional de Formação Contínua*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 269-273.
- RAMONET I. (2002) *Guerras do Século XXI – Novos medos, novas ameaças*. Porto: Campo das Letras
- RIBEIRO, A. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- ROBIEN, G. (2006). *École et collège: tout ce que nos enfants doivent savoir – le socle commun des connaissances et des compétences*. França: CNDP. Disponível em <http://www.cndp.fr/archivage/valid/83722/83722-13351-16900.pdf>.
- ROCHA, D. e DEUSDARÁ, B. (2005). Análise de conteúdo e análise de discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. In *ALEA*, vol 7, n.º 2, pp. 305-322.
- RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.
- ROLDÃO, M. C. (2000a). *Formar Professores - Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.
- ROLDÃO, M.C. (2000b). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 67-77.
- ROLDÃO, M.C. (2001a). A formação como projecto: Do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In: Bártolo Paiva Campos, (Org.). *Formação Profissional de Professores do Ensino Superior*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- ROLDÃO, M. C. (2001b). A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In: I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed, pp. 115-134.
- ROLDÃO, M. C. (2001c). Novos contextos para uma escola diferente. In *Notícias Magazine*, n.º 465. Lisboa: Editorial Notícias, pp. 5-9.
- ROLDÃO, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, discurso práxis*. Porto: Porto Editora.

- ROLDÃO, M. C. (2004). Escola obrigatória, insucesso e abandono escolar. In AAVV (2004). *As bases da educação*. Lisboa: CNE, pp. 211-224.
- ROLDÃO, M. C. (Coord.) (2005a). *Estudos de práticas de gestão do currículo - que qualidade de ensino e de aprendizagem?* Lisboa: Universidade Católica Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2005b). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. In *Revista Discursos*, pp. 95-120.
- ROLDÃO, M. C. (2005c). Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. In *Suplemento En direct de l' APPF*, pp. 9-20.
- ROLDÃO, M. C (2006). Bolonha e a Profissionalidade Docente – perder ou ganhar uma oportunidade histórica? In *Revista de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*, vol. XIV, n.º 1, pp.37-56
- ROLDÃO, M. C (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Jan./Abril.2007 v.12 n.34, pp. 94-103.
- ROLDÃO, M. C (2008a). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In ME. *Actas da Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, 27 e 28 de Setembro /2007. Lisboa: ME (DGRHE), pp. 40-50.
- ROLDÃO, M. C (2008b). Avaliação de Desempenho Docente. Porque sim? Se não começarmos nunca mais chegaremos. In *JN* de 2/12/2008. Disponível em <http://www.fersap.pt/fersap/modules.php?name=News&file=article&sid=786>.
- RYJCHEN, D. e SALGANIK, L. (2000), *Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo)*, OECD, Paris, France. Disponível em <http://www.eucis.net/Report25GP.pdf>.
- RUJELLA, C. (1999) *Centros de Formação das Associações de Escolas: processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: IIE.
- SÁ CHAVES, I. (1989) *Professores, eixos de mudança*. Aveiro: Estante.
- SÁ-CHAVES, I. (1994). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (texto policopiado)
- SÁ-CHAVES, I. e ALARCÃO, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In Tavares, J. org (1994). *Para intervir em Educação*. Aveiro: Edições Cidine, pp. 201-232.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. e ALARCÃO, I. (2000). O conhecimento profissional do professor. Análise multidimensional usando representação fotográfica. In Sá-Chaves, I. org (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 53-68.

- SÁ-CHAVES, I. e AMARAL, M. J. (2001). Supervisão reflexiva: a passagem do *eu* solitário ao *eu* solidário. In Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 79-85.
- SÁ-CHAVES, I. (2002a). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Tese de doutoramento. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- SÁ-CHAVES, I. (2002b). Desenvolvimento curricular e supervisão: dispersão semântica e ambiguidade. Comunicação apresentada no 3º Colóquio de Ciências da Educação *Uma escola com sentido – currículo em análise e debate, contextos, questões e perspectivas*. Lisboa: Universidade Lusófona
- SÁ-CHAVES, I. (2003). *Formação de professores. Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: ESES
- SÁ-CHAVES, I. (2004a). *Literacia, Educação e Desenvolvimento*, inédito.
- SÁ-CHAVES, I. (2004b). Programa da disciplina de Cultura, Conhecimento e Identidade. Aveiro: Universidade de Aveiro, doc policopiado.
- SÁ-CHAVES, I. (2005). Literacia, educação e desenvolvimento: novos desafios à formação. In *Revista Linhas*, ano II, n.º 3, pp. 8-15.
- SÁ-CHAVES, I. (2007). A interligação dos conceitos de Didáctica, Avaliação e Supervisão na acção pedagógica. Uma perspectiva de (re)configuração epistemológica. In Amélia Lopes (org). *De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Afrontamento, pp. 51-62.
- SACRISTÁN, J. G. (1995) Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, pp. 61-92
- SAMPAIO, J. (2001). *Educação, a raiz do desenvolvimento*. Coimbra: Federação Nacional dos Sindicatos de Educação.
- SANCHES, M.F.C. (2001). Autonomia e construção do currículo centrado na escola: pressupostos e obstáculos. In J. P. Ponte, & M. F. C. Sanches (Eds.), *Itinerários – investigar em educação*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 439-453.
- SANCHES, M. (2008). *Professores: Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho*. Lisboa: Fundação Manuel Leão
- SANTOS, B. S. (1997). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, B. S. (2000). *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, M. (2005). Reforma da Educação: o entendimento da complexidade pela busca do sujeito complexo. Disponível em <http://www.ufrrj.br/leptrans/link/marciorayol.pdf>

- SANTOS SILVA, A. (2000). Intervenção do ministro da Educação, Augusto Santos Silva, na conferência Novo conhecimento e nova aprendizagem. In AAVV (2000) *Novo Conhecimento e Nova Aprendizagem*. Lisboa: FCG, pp. 17-22.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Jean-Marie BARBIER, (org.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, pp. 201-222
- SCHMIDT, S. L. (2005) *Reconnaître les besoins de compétences pour l'avenir : recherche, politique et pratique*. Luxembourg: CEDEFOP
- SCHRATZ, M. (2005). *What is a 'European Teacher'? A synthesis report*. ENTEP Papers. Final version, June 2005. Disponível em <http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/papers.php>.
- SEIÇA, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: ME.
- SERRALHEIRO, J. org (2005). *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições.
- SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2)
- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Havard Educational Review*. 57 (1). pp. 1-22.
- SHULMAN, L. S. (2004). *The wisdom of practice*. Danvers: Jossey-Bass
- SILVA, A. (2009). *Novos saberes básicos dos alunos, novas competências dos professores – Um estudo no âmbito da supervisão de formação do 1.º CEB na Universidade de Aveiro*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Versão electrónica.
- SILVA, M. A. (2001). *Os Directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas: A pessoa e a organização*. Lisboa: IIE.
- SILVA, V. R. (2000a). *A Avaliação da Formação. Plano de Formação de 1999 do Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul*. Relatório de Estágio da Licenciatura em Educação. Braga: IEP/UM.
- SILVA, V. R. (2000b). CFAE Braga/Sul – Propostas e recomendações. In *Formação ao Centro. Boletim Informativo nº 4*. Braga: CFAE Braga/Sul.
- SIMÕES, A. (1990). A investigação-acção: natureza e validade. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXIV. pp. 39-51.

- SILVA, C., GOBBI, B., SIMÃO, A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. In *Revista Lavras*, 7. pp. 70-81.
- SIMOLA, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470.
- SNOEK, M. (2008). O Envolvimento das Escolas e dos Professores na Aprendizagem dos Professores: Ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. In Ministério da Educação - DGRHE (2008). *Actas da Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa, Parque das Nações. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/8545016/comunicacoes-sobre-educacao-e-desenvolvimento-profissional-dos-professores>.
- STENHOUSE, L. (1988). Case study methods. In J.P. Keeves (ed.), *Educational research methodology and measurement. An international handbook*. Oxford: Pergamon Press, pp. 49-53
- STOER, S. e MAGALHÃES, A. (2003). Educação, conhecimento e a sociedade em rede. In *Revista Educação e Sociedade*, vol 24, n.º85. Brasil: CEDES. Disponível em http://www.oei.es/docentes/articulos/educacao_conhecimento_sociedade_rede.pdf
- TARDIF, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.
- TARDIF, M., LESSARD, C. e GAUTHIER, C. (s.d.). *Formação dos professores e contextos sociais*. Lisboa: RÉ.S.
- TAVARES, J. et al. (1991) Dimensão do Desenvolvimento Pessoal e Social na Formação Contínua de professores. In José Tavares (org), *Formação Contínua de Professores, Realidades e Perspectivas. Actas do 1.º Congresso Nacional de Formação Contínua*. Aveiro: Univ. de Aveiro
- TAVARES, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In Idália Sá-Chaves (Org.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Cadernos CIDInE. Porto: Porto Editora, pp. 59-73.
- TAVARES J. e ALARCÃO I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra, Almedina, (5.ª Edição)
- TEDESCO, J. C. (1999) *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- TEIXEIRA, C. (1996). *Aprender ao longo da vida*. In *Revista Dirigir*, n.º 42. Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- TEODORO, A. (1991). A formação contínua dos professores num contexto de reforma: pressupostos de uma posição". In *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- TEODORO, A. (1997). *Poder e Participação em Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- TEODORO, A. org. (2001). *Educar, Promover, Emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas
- TEODORO, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.
- TESCH, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.
- THURLER, M. (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In Perrenoud, Ph. e Thurler, M. org (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. São Paulo: Artmed, pp. 89-112.
- TOMAZ, A. (2007). *Supervisão Curricular e cidadania: novos desafios à formação de professores*. Dissertação de Doutoramento (doc. policopiado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- TOURAINÉ, A. (2005). *Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje*. Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO (1998a). *Professores e Ensino num mundo em mudança Relatório mundial de Educação*. Porto: Edições ASA.
- UNESCO (1998b). *Rapport Mondial sur l'Éducation 1998*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000). *O direito à educação: uma educação para todos durante a vida*. Lisboa: Edições Asa.
- VÄLIJÄRVI, J. (2004). The System and How Does it Work – some Curricular and Pedagogical Characteristics of the Finnish Comprehensive Schools. *Educational Journal* Vol. 31, No. 2, 2003 e Vol. 32, No.1, pp. 31-55.
- VATTIMO, G. (1991). *A sociedade transparente*. Lisboa: Edições 70.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- VIEIRA, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. In *Revista Currículo sem Fronteiras*, vol 5, n.º 1, pp. 116 – 138.
- VIEIRA, F. et al (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

- VIEIRA, M. (1999). *A influência de programas de formação focados no pensamento crítico nas práticas de professores de ciências e no pensamento crítico dos alunos*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
- VILAR, A. M. (1993) *Inovação e mudança na Reforma Educativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- WEBER, R.P. (1990) *Basic content analysis*. London: Sage Publications.
- WEINDLING D., REID, M. e DAVIS, P. (1983). *Teachers' centers. A focus for in service education*. Londres: Schools Council.
- WILKINSON, D. e BIRMINGHAM, P. (2003). *Using research instruments – a guide for researchers*. Londres: Routledge Flamer.
- YARGER, S. (1990). The legacy of teacher center. In B. Joyce (ed.), *Changing school culture through staff development*. Virginia: ASCD, pp. 104-116.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA.
- ZORRINHO, C. (2001). *Ordem, Caos e Utopia*. Lisboa: Presença.

Legislação

- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE);
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – Autonomia das Escolas;
- Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro – Ordenamento Jurídico da Formação de Professores e Educadores;
- Decreto-Lei n.º 130/A90, de 28 de Abril – Estatuto da Carreira Docente (ECD);
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio – Regime de Direcção e Gestão das Escolas;
- Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro – 1ª versão do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP);
- Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto – Formação Contínua de Professores;
- Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro – Formação Contínua de Professores;
- Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro – 2ª versão do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP);
- Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro – Estatuto da Carreira Docente (ECD);
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de Autonomia e Gestão das Escolas;
- Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio – Avaliação de Desempenho;

- Lei n.º 24/99, de 22 de Abril – alterações ao Decreto-Lei n.º 115-A/98;
- Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 Maio – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) versão actual;
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Reorganização do Ensino Básico;
- Circular n.º 3/2002, de 15 de Julho – Alterações ao Decreto-Lei n.º 6/2001;
- Despacho n.º 16 794/2005 (2.ª série) de 3 de Agosto – Requisitos de Formação como condição de progressão na carreira;
- Decreto-Lei 15 /2007 de 19 de Janeiro – actual Estatuto da Carreira Docente (ECD).



QUESTIONÁRIO

Caro(a) colega:

Este questionário insere-se num trabalho de investigação que conduzirá à elaboração de uma dissertação no âmbito de um doutoramento integrado na Rede de Cooperação Científica "Novos Saberes Básicos de todos os Cidadãos para o Século XXI e novos desafios à Formação de Professores", na Universidade de Aveiro, e que tem como título "**Formação Contínua de Professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico: (re)qualificação de Competências**".

Por conseguinte é nosso propósito, conhecer as representações (interesses, vantagens, constrangimentos, necessidades e expectativas), dos professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico pertencentes aos Agrupamentos Verticais da Direcção Regional de Educação do Centro, acerca da formação contínua que tem vindo a ser disponibilizada.

A informação, que lhe solicitamos, é muito importante para um conhecimento amplo e rigoroso destas questões, pelo que o rigor, a objectividade e a clareza das suas respostas serão essenciais para a consecução dos objectivos e qualidade deste estudo. As respostas são anónimas e estão garantidas as condições de confidencialidade.

Agradecemos a sua inestimável colaboração.

Olga Madanelo

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Assinale com uma cruz (X) no ☐ respectivo, a (s) resposta (s) que corresponde(m) ao seu caso.

1. Idade:

< 25 anos	<input type="checkbox"/>	26 - 35 anos	<input type="checkbox"/>	36 - 45 anos	<input type="checkbox"/>
46 - 55 anos	<input type="checkbox"/>	56 - 60 anos	<input type="checkbox"/>	> 60 anos	<input type="checkbox"/>

2. Situação Profissional:

Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica ☐

Professor(a) do Quadro de Escola ☐

3. Nível de Ensino:

2.º Ciclo ☐ 3.º Ciclo ☐

4. Tempo de serviço:

< 2 anos	<input type="checkbox"/>	2 - 5 anos	<input type="checkbox"/>	6 - 10 anos	<input type="checkbox"/>
11 - 20 anos	<input type="checkbox"/>	21 - 30 anos	<input type="checkbox"/>	> 30 anos	<input type="checkbox"/>

4.1. Tempo de serviço nesta escola

< 2 anos ☐ 2 - 10 anos ☐ > 10 anos ☐

5. Cargo / Órgão de Gestão

Presidente da Assembleia de Escola ☐

Presidente do Conselho Pedagógico ☐

Presidente do Conselho Executivo ☐

Membro do Conselho Pedagógico ☐

Director de Turma ☐

Outro. Qual? ☐

II – CONTEXTO ESCOLAR DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Assinale com uma cruz (X) no ☐ respectivo, a (s) resposta (s) que corresponde(m) ao seu caso.

6. Projecto Educativo e Plano de Formação da Escola

	Sim	Não	Não Sei
6.1. A sua escola tem um Projecto Educativo?			
6.1.1. Se respondeu SIM, conhece o Projecto Educativo da sua escola?			
6.1.1.1. Colaborou na elaboração do Projecto Educativo da sua Escola?			
6.1.1.2. Acha que o Projecto Educativo é conhecido pela maior parte dos professores da sua escola?			
6.2. A sua escola tem um Plano de Formação?			
6.2.1. Se respondeu SIM, conhece o Plano de Formação da sua Escola?			
6.2.1.1. Colaborou na elaboração do Plano de Formação da sua Escola?			
6.3. A sua Escola analisa os efeitos da formação na prática educativa?			

7. Definição dos objectivos de formação

Sabendo que 1 corresponde a “Nada Relevante”; 2 a “Pouco Relevante”; 3 a “Razoavelmente Relevante”, 4 a “Muito Relevante” e 5 a “Muitíssimo Relevante”,
assinale com uma X a opção que considera reflectir a situação da sua escola.

<u>Funções dos órgãos de Gestão Pedagógica</u>	1	2	3	4	5
O papel do Conselho Pedagógico na definição dos objectivos de formação					
O papel do Conselho Executivo na definição dos objectivos de formação					
O papel dos Departamentos Curriculares na definição dos objectivos de formação					
O papel do Conselho dos Directores de Turma					
O papel individual dos professores na definição dos objectivos de formação					
Outro. Qual? _____					

III – EXPECTATIVAS E ATITUDES FACE À FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

8. Motivações para a selecção das acções de formação disponibilizadas pelos Centros de Formação

Sabendo que 1 corresponde a “Nenhuma Influência”; 2 a “Pouca Influência”; 3 a “Alguma Influência”, 4 a “Muita Influência” e 5 a “Muitíssima Influência”,

assinale com uma **X** a opção que melhor corresponde ao seu caso particular.

Selecione as acções de formação com base em

	1	2	3	4	5
Necessidades de formação					
Modalidade da acção de formação					
Número de créditos concedidos					
Outra. Qual? _____					

9. Necessidades de Formação

Sabendo que 1 corresponde a “Nada Provável”; 2 a “Pouco Provável”; 3 a “Razoavelmente Provável”, 4 a “Muito Provável” e 5 a “Muitíssimo Provável”,

assinale com uma **X** a opção que melhor corresponde ao seu caso particular.

Ao nível curricular

	1	2	3	4	5
a) Conhecimento disciplinar (conteúdos e matérias a ensinar)					
b) Conhecimento disciplinar em outras áreas					
c) Conhecimento no domínio da gestão e organização da classe					
d) Conhecimento de novos métodos pedagógicos.					
e) Conhecimento dos programas					
f) Conhecimento sobre planificação					
g) Conhecimento sobre avaliação					
h) Conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos					
i) Conhecimento sobre as TIC					
j) Conhecimento dos contextos escolares					
k) Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais					
l) Outra. Qual? _____					

Ao nível do desenvolvimento pessoal e social	1	2	3	4	5
a) Conhecimento da dimensão pessoal visando a construção de uma auto-imagem equilibrada e a auto-realização profissional.					
b) Capacidade de perceber os problemas como membro de uma sociedade global.					
c) Capacidade de intervir na resolução desses problemas como membro de uma sociedade global.					
d) Capacidade de compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais.					
e) Capacidade de pensar sistematicamente de forma crítica.					
f) Outra. Qual? _____					

10. Resultados das acções de formação contínua frequentadas

Sabendo que 1 corresponde a “Nenhuma Influência”; 2 a “Pouca Influência”; 3 a “Alguma Influência”, 4 a “Muita Influência” e 5 a “Muitíssima Influência”,
assinale com uma **X** a opção que melhor corresponde ao seu caso particular.

A frequência das acções de formação contínua contribuíram para que me sinta mais competente, relativamente a...	1	2	3	4	5
1. IMPLEMENTAÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO					
a) Compreender os conceitos inerentes à Reorganização do Ensino Básico.					
b) Flexibilizar o programa, de acordo com as necessidades dos meus alunos.					
c) Gerir o currículo em parceria com outros parceiros educativos.					
d) Colaborar na construção do Projecto Educativo da minha Escola.					
e) Colaborar na construção do(s) Projecto(s) Curricular(es) de Turma(s).					
f) Elaborar/aplicar projectos inter/trandisciplinares.					
g) Conceber projectos ajustados à(s) realidade(s) em que trabalho.					
h) Outro. Qual? _____					

	1	2	3	4	5
2. CONHECIMENTOS DISCIPLINARES E PEDAGÓGICOS					
a) Adquirir maior segurança nos conteúdos científicos que lecciono.					
b) Adquirir conhecimentos para articular as diferentes áreas curriculares.					
c) Planificar as minhas aulas tendo em conta o desenvolvimento de competências dos alunos.					
d) Utilizar metodologias activas e diversificadas.					
e) Promover e implementar aprendizagens diversificadas adequadas aos contextos.					
f) Promover um clima positivo na sala de aula.					

	1	2	3	4	5
2. CONHECIMENTOS DISCIPLINARES E PEDAGÓGICOS					
g) Envolver o aluno num processo activo de aprendizagem.					
h) Conduzir um ensino adequado às necessidades e interesses de cada aluno.					
i) Encontrar formas eficazes de ajudar os alunos com dificuldades.					
j) Estimular um clima de inclusão.					
k) Promover uma deslocalização efectiva da centralidade do acto educativo, do professor para o aluno e/ou grupo de alunos.					
l) Outro. Qual? _____					

	1	2	3	4	5
3. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NOS ALUNOS					
a) Procurar, processar, organizar e sistematizar informação					
b) Usar diferentes suportes e veículos de comunicação (TIC, LE, Expressão Corporal,...					
c) Estimular atitudes de cooperação e colaboração com os outros em todas as actividades humanas					
d) Procurar razões e alternativas que fundamentem as tomadas de decisão					
e) Desenvolver a competência reflexiva					
f) Facilitar mecanismos de compreensão					
g) Resolver situações problemáticas					
h) Gerir conflitos					
i) Mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias com vista à tomada de decisões adequadas					
j) Compreender e agir no mundo em que vivem					
k) Outra. Qual? _____					

	1	2	3	4	5
4. DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EFECTIVAS DE AUTO-REFLEXÃO, relativamente					
a) às minhas decisões educativas					
b) ao insucesso dos meus alunos					
c) às funções da escola					
d) às relações escola-comunidade					
e) aos problemas e desafios que a mudança das práticas me vão colocando					

	1	2	3	4	5
4. DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EFECTIVAS DE AUTO-REFLEXÃO, relativamente					
f) à análise das necessidades e interesses dos alunos					
g) às capacidades e competências a desenvolver nos alunos					
h) à selecção de conteúdos de acordo com critérios de relevância					
i) à opção por metodologias activas que envolvam os alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos					
j) Outra. Qual? _____					

	1	2	3	4	5
5. DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EFECTIVAS DE TRABALHO COLABORATIVO					
a) promover trabalho de equipa entre professores;					
b) utilizar frequentemente diferentes modalidades de trabalho colaborativo nas aulas					
c) promover a colaboração entre professores e órgãos de gestão					
d) envolver a comunidade educativa nos projectos da Escola					
e) implicar os Encarregados de Educação no percurso escolar dos seus educandos					
f) Outra. Qual? _____					

IV CARACTERIZAÇÃO DO MODELO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

11. Relativamente ao modelo actual de Formação Contínua de Professores...

Assinale com uma cruz (X), as 5 afirmações que considere mais relevantes.

O professor é obrigado a fazer formação, mesmo que esta não seja eficaz. (Estrela, 1998)	
A formação contínua dos professores caracteriza-se pela desarticulação entre as necessidades de formação sentidas e a oferta formativa (Nóvoa, 1991)	
Não se construiu um sistema de formação contínua orientado para a autonomia, participação e descentralização, pelo que se instalou a crise da identidade docente. (Estrela, 1991)	
Os centros de formação das escolas foram-se tornando simples agências de créditos para a progressão na carreira docente (Ruela, 1999)	
A formação contínua dos professores caracteriza-se pelo “ <i>aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade</i> ” Decreto Lei 274/94 de 28/10	
A formação contínua dos professores caracteriza-se pela inexistência de repercussões nas práticas dos professores (Nóvoa, 1991)	

Os formandos-professores apenas esperam que a formação seja rápida, com o mínimo de esforço e custos, mas que confira os créditos necessários para a progressão na carreira. (Ponte, 1994)	
Os professores, como profissionais da avaliação e com todo o poder daí decorrente, não gostam de ser avaliados quer na formação, quer na escola e no seu desempenho profissional. (Afonso, 1998)	
A formação contínua não contribui sempre para a valorização profissional e melhoria do desempenho dos docentes. (Nóvoa, 1999)	
A procura da formação destina-se sobretudo a resolver de forma expedita o problema dos créditos dos professores para progressão na carreira (Correia, 1998)	
A avaliação de desempenho é posterior às actividades formativas e, da forma como o processo é conduzido, não tem qualquer impacto na identificação de necessidades de formação dos docentes. (Pacheco & Flores, 1999)	

12. Dê 3 sugestões para melhorar o actual modelo de Formação Contínua de Professores em Portugal.

a) _____

b) _____

c) _____

Obrigada pela sua colaboração

TEMA: As representações dos professores Directores dos Centros de Formação Contínua de Professores relativamente ao modelo de Formação Contínua em vigor e ao papel dos Centros de Formação que dirigem

OBJECTIVO GERAL: Recolher elementos que nos permitam aprofundar algumas das questões abordadas no estudo

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE QUESTÕES	TÓPICOS
PRELIMINAR LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Legitimar a entrevista. ▶ Solicitar a colaboração do entrevistado. ▶ Conscienciar o entrevistado da importância do seu contributo para o estudo. ▶ Assegurar a confidencialidade 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar a conhecer ao entrevistado o tema e os objectivos do estudo; ✓ Pedir a colaboração. ✓ Colocar o entrevistado em situação de elemento especial da equipa de investigação. ✓ Garantir o carácter confidencial de todos os dados recolhidos. ✓ Esclarecer algumas dúvidas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Objectivos do estudo ● Importância das opiniões do entrevistado como um dos elementos fundamentais do estudo. ● Carácter confidencial das informações ● Clima aberto e colaborativo

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE QUESTÕES	TÓPICOS
A REPRESENTAÇÕES ACERCA DO PAPEL E DO ESTATUTO DO CARGO DE DIRECTOR DE UM CFAE	<p>► Identificar as motivações do entrevistado para o cargo que ocupa.</p> <p>► Reconhecer as representações do entrevistado acerca do seu papel como Director do Centro de Formação.</p> <p>► Compreender a avaliação do entrevistado acerca do seu desempenho como Director do Centro de Formação</p>	<p>✓ Recolher informação acerca do modo como o entrevistado percepciona o seu perfil de Director do CFAE.</p> <p>✓ Recolher informação sobre a auto-crítica que o entrevistado constrói relativamente ao cargo que exerce.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Razões de candidatura ao cargo que exerce; • Critérios de selecção de Director dos CFAE; • Preparação/formação para o exercício do cargo de Director do CFAE; • Aspectos positivos e negativos resultantes do cargo que ocupa.

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE QUESTÕES	TÓPICOS
B PLANIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	<p>► Identificar a estrutura de funcionamento dos CFAE na planificação da Formação Contínua de Professores.</p> <p>► Conhecer o papel dos formadores na planificação da Formação Contínua de Professores.</p>	<p>✓ Obter informação geral acerca da estrutura de funcionamento dos CFAE na planificação da Formação Contínua de Professores.</p> <p>✓ Recolher informações sobre o quadro de formadores do CFAE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Direcção do CFAE – autoria/responsabilidade na elaboração do plano de formação; • Formadores do CFAE - autoria/responsabilidade na elaboração do plano de formação; • Recrutamento de formadores – critérios de selecção; • Formadores externos e/ou internos; • Bolsa de Formadores

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE QUESTÕES	TÓPICOS
C PLANO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA - PROCESSO DE ELABORAÇÃO	<p>► Conhecer o processo de elaboração do plano de Formação Contínua do CFAE.</p> <p>► Conhecer os planos de formação do CFAE anteriores e posteriores à Reorganização Curricular do EB (Despacho Normativo 6/2001)</p>	<p>✓ Recolher informações acerca do processo de elaboração do plano de Formação Contínua.</p> <p>✓ Compreender as diferenças e/ou semelhanças dos planos de formação do CFAE anteriores e posteriores à Reorganização Curricular do EB (Despacho Normativo 6/2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de elaboração do plano de formação do CFCP (autores, objectivos, finalidades, destinatários,...) • Selecção das acções de formação que integram o Plano de Formação; • Modalidades de acções privilegiadas; • Diferenças e/ou semelhanças dos planos de formação do CFCP anteriores e posteriores à Reorganização Curricular do EB (Despacho Normativo 6/2001) • Razões subjacentes a essas diferenças.

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE QUESTÕES	TÓPICOS
D MODELO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	<p>► Conhecer as representações do entrevistado acerca</p> <p>► do modelo actual de Formação Contínua de Professores.</p> <p>► do impacto da Formação Contínua na função docente;</p> <p>► do impacto da Formação Contínua nas práticas docentes;</p>	<p>✓ Compreender as representações do entrevistado relativamente ao modelo actual de Formação Contínua de Professores, ao seu impacto na função docente e ao seu impacto nas práticas dos professores;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do actual Modelo de Formação Contínua de Professores, relativamente a: <ul style="list-style-type: none"> ► obrigatoriedade; ► modalidades de formação ► alteração das práticas lectivas ► desenvolvimento profissional dos professores
E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES – VISÃO PROSPECTIVA	<p>► Conhecer as representações do entrevistado acerca</p> <p>► da importância da FCP na avaliação de desempenho dos docentes de acordo com o novo quadro normativo (Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro e Decreto-Regulamentar 2/2008 de 10 de Janeiro)</p> <p>► do “novo” papel dos CFAEs</p>	<p>✓ Compreender as representações do entrevistado relativamente à importância da Formação Contínua dos Professores e ao papel dos CFAEs no actual quadro normativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Referência ao enquadramento da FCP nas mudanças normativas